



UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

***EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA
EN SALÓN DE CLASES***

Por:

Lic. OLDA MARÍA SOLANILLA DE JURADO

Panamá, República de Panamá

Octubre, 2,000

RESUMEN

EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES CON UN GRUPO DE CUATRO ESTUDIANTES.

En el presente trabajo se estudió el efecto de la enseñanza de habilidades sociales combinado con un programa motivacional de economía de fichas en la conducta agresiva de cuatro estudiantes de V grado de una escuela pública de la ciudad de Panamá.

Para medir la efectividad del programa, se utilizó un diseño de reversión ABA₁B₁ intra sujeto. Las sesiones de entrenamiento se basaron en las técnicas de juego de papeles que incluyeron temas como: pedir favores, dar cumplidos, dar una negativa en forma adecuada, preguntar por qué, empatía, resolución de conflictos y otros.

Las sesiones de entrenamiento se impartieron tres veces a la semana con una duración de sesenta minutos, cuando los estudiantes exhibían interacciones adecuadas y no manifestaban conductas agresivas recibían fichas para ser intercambiadas inicialmente, dos veces a la semana. Cuando los estudiantes exhibían conductas agresivas eran penalizados con fichas rojas, lo cual significaba que no podían hacer intercambios durante el siguiente periodo establecido.

Los resultados de la investigación nos parecen particularmente significativos porque reflejaron una evolución acorde con lo esperado en la conducta meta durante las diferentes fases de la investigación; esto quiere decir que en la fase de la línea base (A) la frecuencia de presentación de las conductas agresivas fue muy elevada, luego de la fase de tratamiento (B) dicho comportamiento disminuyó progresivamente, en todos los sujetos hasta desaparecer finalmente, para luego reaparecer en la fase de reversión.

Con este estudio se ha comprobado nuevamente que las conductas perturbadoras en el salón de clases, se puede prevenir y manejar con técnicas sencillas y eficaces.

SUMMARY

THE MANAGEMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN THE CLASSROOM WORKING WITH A GROUP OF FOUR STUDENTS

In this investigation we studied the effect of teaching social skills combined with a token economy motivational program concerning the aggressive behavior of four students of fifth year Elementary Public School in Panama City, Panama. To measure the effectiveness of the program, we used a reversed design ABA₁ B₁ intra subject. The training sessions were based in role play techniques that included themes such as: asking for favors, giving compliments, saying "No" in an appropriate manner, asking why, empathy, conflict resolution and others.

The training sessions took place three times a week, lasting sixty minutes each. When the students exhibited appropriate interaction and did not manifest aggressive behavior, they received tokens to be exchanged, initially, twice/week. When the students exhibited aggressive behavior were penalized with red tokens, which meant that they could not exchange tokens for goodies (cookies, presents, etc.) during the following established period.

The results of this investigation seem particularly effective because they showed an evolution according to expectations in the target behavior during the different phases of the study; this means that in the baseline phase (A) the frequency of appearance of aggressive behaviors was very elevated; then in the treatment phase (B) such behavior diminished progressively in all the subjects until finally disappearing, to reappear again in the reversion phase. With this study we have demonstrated again that disruptive behavior in the classroom can be prevented and managed with simple and effective techniques.

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ

FACULTAD DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR

EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN

EL SALÓN DE CLASES

Por:

Lic. Olda María Solanilla de Jurado

Trabajo de graduación presentado para optar por el título de Magister

en Psicología Escolar.

Panamá, República de Panamá

Octubre, 2000

F.M.
16 ENE 2000

Absegno del Qutor

1343

UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FORMULARIO DE INSCRIPCIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA
ESCOLAR

FACULTAD DE HUMANIDADES.

No. DE CÓDIGO 327-14-05-99-07

NOMBRE DEL ESTUDIANTE OLDA S. DE JURADO

CÉDULA 2-80-78

TÍTULO AL QUE ASPIRA MAGISTER EN PSICOLOGÍA
ESCOLAR.

**TEMA DE LA TESIS: Desarrollo de un Programa de
entrenamiento basado en las técnicas cognitivo-conductual y
su efecto en la conducta agresiva en el salón de clases.**

RESUMEN EJECUTIVO:

**La conducta agresiva de los niños en el ambiente escolar
ha ido en aumento y con el paso de los años se ha convertido
en la única forma de resolver los problemas o de llamar la
atención de muchos de ellos. Para el manejo de esta
problemática, proponemos un programa de entrenamiento
para que los niños aprendan a manejar dicha conducta en**

forma adecuada y así contribuir a disminuir la incidencia de la agresión en el salón de clases.

NOMBRE DEL ASESOR: Fabio Betancourt

FIRMA DEL ASESOR: Fabio Betancourt H.

FIRMA DEL ESTUDIANTE: Alonso José Jimeno

APROBADO POR: M. Elena del Corral

COORDINADOR DEL PROGRAMA

DIRECTOR DE POSTGRADO DE LA
VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN Y
POSTGRADO

FECHA _____

DEDICATORIA:

A mis hijas, Natalie Michele y Vanessa Regina, que este nuevo esfuerzo en mi vida profesional sea un modelo digno a seguir.

A mi esposo Carlos, por su permanente apoyo y orientación.

AGRADECIMIENTO

Mi profundo agradecimiento al Magíster Fabio Bethancourt, por su atinada orientación y dirección en esta investigación.

Quiero también hacer extensiva nuestra gratitud al personal docente, administrativo y educando de la Escuela Francisco Arias Paredes; de igual forma a las madres del grupo experimental, que hicieron realidad este trabajo.

A todas aquellas personas que de alguna u otra forma contribuyeron a la culminación del presente trabajo.

ÍNDICE GENERAL

	<i>Páginas</i>
DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
RESUMEN (SUMMARY).....	1
INTRODUCCIÓN.....	2

CAPÍTULO I

LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL SALÓN DE CLASES

1. Antecedentes.....	8
2. Definiciones.....	8
3. Teorías sobre el Origen de la Agresión.....	19
3.1 Teoría Clásica del dolor.....	20
3.2 Teoría del Impulso - Frustración.....	20
3.3 Teorías Sociológicas de la Agresión.....	22
3.4 Teoría Catártica de la Agresión.....	24
3.5 Teoría Bioquímica o Genética.....	27
3.6 Teoría del Aprendizaje Social.....	29
4. Evolución de las Conductas Agresivas en el Niño.....	35
5. Otros factores que influyen en el Desarrollo de las conductas agresivas.	38
6. Las manifestaciones agresivas en el Ambiente Escolar.....	40
7. Estrategias para el manejo de las conductas agresivas.....	50

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1.	Planteamiento del Problema.....	57
2.	Hipótesis de la Investigación.....	57
3.	Hipótesis Experimentales.....	57
4.	Hipótesis Estadísticas.....	58
5.	Variables de la Investigación.....	58
6.	Definición Conceptual de las Variables.....	58
7.	Definición Operacional de las Variables.....	59
8.	Controles de la Investigación.....	60
8.1	Sujetos.....	60
8.2	Escenario.....	61
8.3	Materiales.....	61
9.	Descripción del Programa de Habilidades Sociales.....	62
9.1	Introducción.....	63
9.2	Imitación.....	63
9.3	Juego de Papeles.....	63
9.4	Retroalimentación.....	64
9.5	Reforzamiento Positivo.....	64
9.6	Modelamiento.....	64
9.7	Extinción.....	64
9.8	Costo de Respuesta.....	64

	<i>Páginas</i>
9.9 Tiempo Fuera.....	65
10. Diseño de la Investigación.....	67
11. Procedimiento.....	69
11.1 Selección de la Muestra.....	69
11.2 Entrenamiento a las Madres y al Personal.....	73
12. Inicio del Programa.....	83
12.1 Fase de Línea Base (A).....	83
12.2 Fase de Experimentación (B).....	84
12.3 Fase de Reversión (A ₁).....	86
12.4 Fase de Experimentación (B ₁).....	87
12.5 Finalización del Programa.....	87
13. Análisis y Discusión de los Resultados.....	88
 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	 113

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Nº de Cuadro</i>	<i>Contenido</i>	<i>Páginas</i>
I	Seminario Taller "Entrenamiento a padres y maestros sobre el manejo de la conducta agresiva en el salón de clases"	78
II	Seminario Taller "Entrenamiento a padres y maestros sobre el manejo de la conducta agresiva en el salón de clases"	79
III	Seminario Taller "Entrenamiento a padres y maestros sobre el manejo de la conducta agresiva en el salón de clases"	80
IV	Seminario Taller "Entrenamiento a padres y maestros sobre el manejo de la conducta agresiva en el salón de clases"	81

<i>N° de Cuadro</i>	<i>Contenido</i>	<i>Páginas</i>
V	Seminario Taller "Entrenamiento a padres y maestros sobre el manejo de la conducta agresiva en el salón de clases"	82
VI	Resultados de los cuestionarios de las relaciones socioafectivas Pre y Post Tratamiento Forma A Sujeto N° 1	92
VII	Composición porcentual de las conductas agresivas según frecuencias y fases Sujeto N° 1	93
VIII	Resultados de los cuestionarios de las relaciones socioafectivas Pre y Post Tratamiento Forma A Sujeto N° 2	97
IX	Composición porcentual de las conductas agresivas según frecuencias y fases Sujeto N° 2	98
X	Resultados de los cuestionarios de las relaciones socioafectivas Pre y Post Tratamiento Forma A Sujeto N° 3	102
XI	Composición porcentual de las conductas agresivas según frecuencias y fases Sujeto N° 3	103
XII	Resultados de los cuestionarios de las relaciones socioafectivas Pre y Post Tratamiento Forma A Sujeto N° 4	107
XIII	Composición porcentual de las conductas agresivas según frecuencias y fases Sujeto N° 4	108
XIV	Resumen de datos por sujeto	123
XV	Total de estudiantes identificados por el grupo como alumnos rechazados	124
XVI	Total de estudiantes identificados por el grupo como alumnos agresivos	125
XVII	Estudiantes identificados por el maestro como alumnos agresivos	126
XVIII	Total de estudiantes identificados por el maestro como alumnos rechazados	127
XIX	Composición porcentual según los resultados del cuestionario por sujetos y según variables Forma A. Previo al Tratamiento	128

Nº de Cuadro	Contenido	Páginas
XX	Composición porcentual por sujeto y según variables Forma A. Previo al Tratamiento	129
XXI	Composicióa porcentual de la variables relativas al rechazo Forma A. Post Tratamiento	130
XXII	Composición porcentual de la variables relativas a la conducta agresiva. Forma A. Post Tratamiento	131
XXIII	Composición porcentual de las conductas agresivas según fases y sujetos. Forma A.	136
XXIV	Porcentaje de confiabilidad en los registros de la conducta Agresiva observadas en los sujetos durante la línea base	141
XXV	Frecuencia diaria de la presentación de las conductas agresivas según fase y sujeto. Sujeto Nº 1	142
XXVI	Frecuencia diaria de la presentación de las conductas agresivas según fase y sujeto. Sujeto Nº 2	143
XXVII	Frecuencia diaria de la presentación de las conductas agresivas según fase y sujeto. Sujeto Nº 3	144
XXVIII	Frecuencia diaria de la presentación de las conductas agresivas según fase y sujeto. Sujeto Nº 4	145

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica Nº	Contenido	Páginas
1	Frecuencia de presentación de la conducta agresiva en el salón de clases según fase. Sujeto Nº 1	94
2	Frecuencia de presentación de la conducta agresiva en el salón de clases según fase. Sujeto Nº 2	99
3	Frecuencia de presentación de la conducta agresiva en el salón de clases según fase. Sujeto Nº 3	104
4	Frecuencia de presentación de la conducta agresiva en el salón de clases según fase. Sujeto Nº 4	109

Gráfica N°	Contenido	Páginas
5	Composición porcentual según el cuestionario de las Relaciones Socioafectivas en el aula, por sujeto y variable. Sujeto N° 1	132
6	Composición porcentual según el cuestionario de las Relaciones Socioafectivas en el aula, por sujeto y variable. Sujeto N° 2	133
7	Composición porcentual según el cuestionario de las Relaciones Socioafectivas en el aula, por sujeto y variable. Sujeto N° 3	134
8	Composición porcentual según el cuestionario de las Relaciones Socioafectivas en el aula, por sujeto y variable. Sujeto N° 4	135
9	Conductas agresivas según fases según fases de la investigación. Sujeto N° 1	137
10	Conductas agresivas según fases según fases de la investigación. Sujeto N° 2	138
11	Conductas agresivas según fases según fases de la investigación. Sujeto N° 3	139
12	Conductas agresivas según fases según fases de la investigación. Sujeto N° 4	140
ANEXOS.....		146
Contrato de participación en el programa		147
Inventario de Reforzadores.....		148
Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el aula. Forma (A)		149
Cuestionario Bull de Relaciones Socio afectivas en el aula. Forma (B)		151
Módulos de Enseñanza de Habilidades Sociales.....		153

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La agresión y las conductas violentas en el ser humano han constituido indiscutiblemente un tema de gran relevancia social en todas las culturas a través de las diferentes épocas de la humanidad, y con mayor interés en nuestros tiempos.

Es por ello, que científicos de diversos campos le han dedicado especial atención y esfuerzo al estudio de este fenómeno con resultados limitados y controversiales.

En este sentido, Fuentanza Cerezo (1998)⁽¹⁾ considera que la conducta agresiva es un concepto multidimensional, difícil de definir, por lo tanto manifiesta "las conductas agresivas pueden expresarse de diversas maneras y para explicar y entender este fenómeno es necesario partir del supuesto de que la agresividad es una manifestación conductual entre las múltiples reacciones, que puede presentar un individuo frente a la situación que la provoca."

Buss (1971)⁽²⁾ plantea que la dificultad para definir este fenómeno radica ante todo en la legitimidad de la misma, lo que hace necesario la evaluación del contexto socio cultural, que implica inevitablemente tomar en cuenta los juicios morales del mismo. En este sentido Feshbach (1971)⁽³⁾ acota que los juicios morales son subjetivos pero cruciales para considerar un acto legítimo o ilegítimo.

⁽¹⁾ (Cerezo, F. (1998:5)

⁽²⁾ (Buss, H. 1971 En: Clarizio et. Al., 1981)

⁽³⁾ (Feshbach, S. 1979 En: Feldman, 1996)

Para Johan Galtung (1990)⁽⁴⁾ la cultura estimula la violencia al expresar que las sociedades están inmersas en una “**violencia cultural**”, la que define como: “aspectos de la cultura de la esfera simbólica de nuestra existencia, ejemplificada en indicadores sociales como: la religión, la ideología de las ciencias empíricas y formales que sirven para legitimar la violencia y la guerra como medio para alcanzar poder, autoestima grupal, patriotismo y otros.”

Son muchas las investigaciones, hallazgos y análisis realizados desde diferentes perspectivas que tratan de explicar las conductas violentas y agresivas en el ser humano y que sin duda son perfectamente trasladadas a la agresividad de los escolares, objeto del estudio de nuestro trabajo.

Los estudiosos de las ciencias sociales consideran que muchos de los problemas presentados en la infancia y adolescencia pueden explicarse por los cambios complejos producidos de acuerdo a las pautas sociales de los últimos años; incluyendo el aumento del número de divorcios, la falta de respeto hacia la autoridad, el incremento de los antivalores, la disminución del tiempo que los padres pasan con sus hijos y la influencia permanente y negativa de la televisión, entre muchos otros.

Hoy, las corrientes que tienen mayor aceptación para explicar el fenómeno de la agresión en la infancia y en la adolescencia son aquellas que le dan mayor énfasis al clima socio familiar y a los procesos relacionados con el ambiente escolar.

La agresividad y los malos tratos entre escolares, denominado internacionalmente como fenómeno de “**bullying**” entre niños y adolescentes, constituye un problema que ha sido objeto de estudio en muchos países donde se han propuesto métodos científicos que

⁽⁴⁾ Galtung, J. 1990 En: Revista Electrónica Intervencionista de Formación del Profesorado, 1998)

pretenden no solo evaluar y analizar la agresividad, sino que también proporcionan estrategias de intervención y prevención de este problema social.

Es por ello que las nuevas tendencias que se proponen para el manejo de las conductas agresivas en el ambiente escolar, enfatizan la importancia de reorientar el aprendizaje hacia los procesos de socialización, puesto, como lo ha dicho Alzate R. (1998)⁽⁵⁾ “los procesos de socialización sostienen la infraestructura psicológica de la violencia”. Esto nos indica que las estrategias de intervención y promoción se deben enfocar en los procesos de socialización, es decir, las escuelas además de orientar el aprendizaje académico tiene la obligación de promover modelos y pautas de intervención a nivel escolar y familiar que se enfoquen en el cambio de las interacciones sociales inadecuadas de los agresores, por comportamientos asertivos que alienten y promuevan la convivencia, la participación, cooperación, valores de igualdad, justicia social, resolución de conflictos no violentos y la reconciliación.

Este enfoque abre una nueva línea de investigación y de perfeccionamiento no solo al personal docente de las escuelas, sino también a todas las personas que trabajan con niños, adolescentes y padres de familia para que orienten su atención en la vida emocional, aspecto que Daniel Goleman le denomina **La escolarización de las Emociones**; es decir, se trata de convertir las tensiones y problemas cotidianos en el tema de trabajo de cada día, de tal forma que diariamente se hable de los problemas reales donde se analicen y reflexionen colectivamente; y ante todo se escuche y respete la opinión de cada individuo de tal forma que se encuentre una solución compartida y pacífica al conflicto.

Nuestro programa se orientó hacia el manejo de las conductas agresivas en el aula de

⁽⁵⁾ Alzate, R. (1998:93)

clases, a través de un programa de habilidades sociales combinado con un sistema de economía de fichas, y las estrategias utilizadas fueron experiencias de aprendizaje enfocadas en la línea cognitiva - conductual en la que las actuaciones de los estudiantes fueron activas, ricas en aportaciones testimoniales, que les permitieron explorar, investigar, reflexionar, razonar, resolver problemas y ante todo reconocer y regular sus emociones, sentimientos y pensamientos erróneos.

En el presente trabajo hacemos una revisión bastante amplia de los diferentes autores, que tratan de definir y explicar la conducta agresiva en una perspectiva multidimensional partiendo de diferentes marcos conceptuales, desde el contexto social hasta posiciones puramente biológicas y mecanicistas.

En el primer capítulo se hace un análisis de las características consideradas en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, el DSM-IV (APA, 1994) y el CIE - 10 OMS, 1992) (7) en el cual se hace referencia a la conducta agresiva enmarcada dentro de los trastornos de la personalidad.

Por otro lado, se presentan algunas consideraciones acerca de las diferentes teorías que tratan de explicar y manejar el problema de la agresividad humana según los enfoques biológicos, genéticos, psicológicos, sociales, y otros; así como también, la evolución de las conductas agresivas en el niño desde edades tempranas y los factores que la mantienen. Posteriormente, se hace un análisis del ámbito sociocultural del niño como factor relevante en el origen y mantenimiento de esta conducta en el medio familiar y escolar. Finalmente , presentamos algunas estrategias utilizadas para el manejo de las conductas agresivas en el ambiente escolar.

En el segundo capítulo, presentamos los aspectos metodológicos que nos sirvieron de

base para el planteamiento de nuestra investigación; e igualmente, los resultados con su respectiva discusión, conclusiones y recomendaciones.

Finalmente con nuestro trabajo intentamos coadyuvar las dificultades que plantean el manejo de la salud mental en el ambiente escolar, puesto que las estrategias sugeridas no sólo persiguen la detección y el manejo de las conductas agresivas, sino también un medio importante para la promoción de la inteligencia emocional y prevención de conductas perturbadoras en el salón de clases.

CAPÍTULO I

LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL SALÓN DE CLASES

LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL SALÓN DE CLASES

1. ANTECEDENTES

El comportamiento agresivo en el hombre es considerado como parte integrante de su proceso evolutivo; se estudia hoy, dentro del abanico de los múltiples problemas que confronta la humanidad como un tema polémico, permanente, y de gran trascendencia social.

El fenómeno de la violencia en niños y adolescentes es un problema que día tras día se transfiere en forma creciente del ambiente familiar, a la escuela y a la comunidad; convirtiéndose en algo complejo, resistente y difícil de tratar.

Este hecho ha llevado a investigadores de diferentes latitudes a dedicarle gran atención y esfuerzo a los factores etiológicos para una mejor descripción, comprensión y búsqueda de alternativas para la prevención y manejo de este comportamiento.

2. DEFINICIONES:

Etimológicamente el término agresión proviene de la palabra latina "agressionis de agredí, acometer, lo que significa marchar hacia un punto determinado y encierra la idea moverse con cierta energía, hacia un objeto. Literalmente se interpreta como un movimiento hostil y de pelea"⁽⁶⁾.

⁽⁶⁾ Diccionario de la Real Academia Española. (1976)

La preocupación de los psicólogos por la agresión como comportamiento humano comienza a sistematizarse a finales del siglo XIX con William James, el cual define esta conducta como un instinto; idea posteriormente ampliada por Freud cuando considera que la agresión era un impulso innato, casi fisiológico. (Bandura y Ribes).⁽⁷⁾

Para 1939, psicólogos de la Universidad de Yale hacen la primera publicación del tema, desde una perspectiva conductual relacionan la agresión con la frustración, como un primer intento para explicar la conducta agresiva. (Cerezo, R. 1998).⁽⁸⁾ Uno de los primeros esfuerzos por definir esta conducta son los de Dollard, Doob, Miller, Morver y Sears, (1950)⁽⁹⁾ quienes coinciden que la agresión es una conducta cuyo objetivo radica en dañar a una persona u objeto y la definen como una respuesta consistente para proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo.

Patterson, (1973)⁽¹⁰⁾ la define como un evento aversivo y contingente a las conductas de otras personas.

El estudio del comportamiento agresivo ha sido abordado desde diversas perspectivas y marcos conceptuales, que van desde las posturas antagónicas de lo innato a lo adquirido, marcados por la herencia o el ambiente y otros por la combinación de ambos. A lo largo de la revisión de este concepto podemos observar las grandes controversias para definirlo por todas las connotaciones intrínsecas que conlleva su uso y la interpretación del mismo; razón por la cual, la mayoría de los autores lo hacen desde el punto de vista de sus manifestaciones conductuales.

⁽⁷⁾ Bandura, et. Al. (1975)

⁽⁸⁾ Cerezo (1998)

⁽⁹⁾ (Dollard 1950 En: Bandura, op. Cit.)

⁽¹⁰⁾ (Patterson 1973 En: Bandura, op. Cit.)

Erich Fromm, (1975)⁽¹¹⁾ contempla dos tipos de agresión: la benigna que es biológicamente adaptativa y se produce como un impulso de ataque o huida, cuando el individuo encuentra sus necesidades vitales amenazadas; por otro lado, señala la agresión maligna, como destructiva y cruel. Para él, este tipo de agresión es propia de las condiciones de existencia del ser humano.

Feshbach, (1970)⁽¹²⁾ clasificó la agresión en instrumental y hostil o emocional; la instrumental es aquella que el sujeto utiliza para conseguir fines, ya sea por medio de aprobación social, obtención de objetos materiales o aumento de autoestima sin embargo, en vía contraria la agresión hostil o emocional tiene como objetivo dañar algo o alguien y se inicia por cualquier estímulo que produce enfado o sufrimiento a la víctima.

En 1984, Berkowitz⁽¹³⁾ define la agresión como cualquier forma de conducta que pretenda herir física o psicológicamente a alguien, con la finalidad de destruir o perjudicar el organismo que la provoca. Más tarde en 1996, hace una distinción entre el enojo y la ira frente a la agresión. Define el enojo como un estado de excitación, que puede resultar de la provocación y frustración; no obstante, considera la ira como una emoción de origen externa producida por un peligro claramente definido, incluyendo cambios fisiológicos, afectivos, cognitivos y del comportamiento como respuesta a una situación desafiante.

Caparra y Pastorelli, (1986)⁽¹⁴⁾ consideran que la agresión es la conducta emergente de una entramada compleja en la cual se asocian ideas, sentimientos y tendencias, que activan y alimentan comportamientos voluntarios.

⁽¹¹⁾ (Fromm 1975 En: Rinchar, et. Al. 1982)

⁽¹²⁾ (Feshbach 1970 En: Cerezo, 1998)

⁽¹³⁾ (Berkowitz 1984 En: Bandura, op. Cit.)

⁽¹⁴⁾ (Caparra y Pastorelli 1986 En: Buendía, 1996)

Buss, (1961) distingue tres clases de variables para determinar las conductas agresivas:

- a. La modalidad: la agresión se puede manifestar como un comportamiento físico o verbal mediante armas, elementos corporales o verbales nocivos para el otro organismo.
- b. La relación interpersonal: la agresión se puede producir por medios directos o indirectos.
- c. El grado de actividad implicada: la agresividad puede ser activa, incluyendo todas las conductas mencionadas o, pasiva cuando el agresor impide que la víctima pueda lograr su objetivo.

En este sentido, Buss manifiesta "la agresión en el niño, independientemente de cómo se presente, siempre se produce como una respuesta a un estímulo aversivo que generalmente se manifiesta en forma directa como un acto violento contra otra persona." (2).⁽¹⁵⁾

Para el psiquiatra John Bowlby, (1986)⁽¹⁶⁾ la agresión puede ser entendida como una forma de desapego producida cuando al bebé se le ha privado en forma permanente de la intimidad y proximidad física que necesita.

Dutton, (1979)⁽¹⁷⁾ coincide con Bowlby cuando ubica los orígenes de la conducta agresiva en el desarrollo temprano de las singularidades del apego y en las experiencias violentas y humillantes, producidas por sus progenitores; motivo que los lleva a agredir para mantener intacto su tambaleante concepto de sí mismo. En tanto, Spielberg,

⁽¹⁵⁾ (Buss 1961 En: Goldstein, 1991:126)

⁽¹⁶⁾ Bowlby (1986).

⁽¹⁷⁾ (Dutton 1986 En: O. Leary, 1976)

(1983)⁽¹⁸⁾ manifiesta que la agresividad es muy amplia y se puede asociar a otras conductas antisociales independientemente de su edad, sexo y ambiente; de allí es frecuente encontrar conductas asociadas a la agresión como por ejemplo: el alcoholismo.

Si analizamos las definiciones reflejadas en los Manuales Diagnósticos de los Trastornos Mentales DSM – IV (APA, 1994) y CIE – 10 (OMS, 1992), observamos que hacen referencia a la conducta agresiva en los trastornos de inicio de la infancia, la niñez o la adolescencia y en los trastornos de la personalidad.

El Manual Estadístico de los Trastornos Mentales DSM – IV señala el “trastorno disocial” en edades tempranas hasta la adolescencia y el “trastorno antisocial” en la edad adulta. El trastorno disocial en la infancia y en la adolescencia se constituye, un patrón de comportamiento repetitivo y persistente en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad.

También hace alusión a las consecuencias socialmente censurables de dicha acción, la cual se relaciona con el momento evolutivo o la edad del sujeto. Para poder hablar del trastorno disocial es preciso dar al menos tres o más criterios durante un período de un año y por lo menos un criterio durante los últimos seis meses.

De igual forma puntualiza que el comportamiento agresivo debe presentarse en distintos contextos: hogar, escuela y comunidad, lo cual provoca un deterioro clínico y significativo de la actividad social, académica y/o laboral.

La Asociación Americana de Psiquiatría clasifica los comportamientos agresivos durante la infancia y la adolescencia en cuatro grupos:

⁽¹⁸⁾ (Spilberg 1983 En: Ortega, 1994)

Grupo 1: Comportamiento que causa daño físico o amenaza a personas o animales y el cual está definido por los siguientes criterios:

- a. A menudo fanfarronea, amenaza o intimida a otros.
- b. A menudo inicia peleas físicas.
- c. Ha utilizado un arma que puede causar daño físico a otras personas.
- d. Ha manifestado crueldad física con otras personas.
- e. Ha robado enfrentándose a la víctima.
- f. Ha forzado a alguien a una actividad sexual.
- g. Ha manifestado crueldad física con animales.

Grupo 2: Comportamiento agresivo contra la destrucción de la propiedad de otras personas o animales, definido por los siguientes criterios:

- h. Ha provocado deliberadamente incendios con la intención de causar daños graves.
- i. Ha destruido deliberadamente propiedades de otras personas.

Grupo 3: Comportamientos fraudulentos o robos. Definidos por los siguientes criterios:

- j. Ha violentado el hogar, la casa o el automóvil de otra persona.
- k. A menudo miente para obtener bienes o favores o para evitar obligaciones (tira a otros).
- l. Ha robado objetos de cierto valor sin enfrentamiento con la víctima.

Grupo 4: Violaciones graves de las normas contempladas en los siguientes criterios.

- m. A menudo permanece fuera de la casa, de noche, a pesar de las prohibiciones

paternas, iniciándose antes de los trece años.

- n. Se ha escapado de casa durante la noche por lo menos dos veces, mientras vivía en casa de sus padres o en un hogar sustituto y sólo una vez sin regresar durante un largo periodo de tiempo.
- o. Suele fugarse de la escuela, iniciando esta práctica antes de los trece años de edad.

Para la edad adulta dicho manual califica esta conducta como trastorno antisocial de la personalidad, el cual es asociado a patrones de conducta relacionados con el desprecio generalizado y la violación de los derechos de los demás, especificado por lo menos en tres de los siguientes aspectos:

- a) Fracaso para adaptarse a normas sociales en lo que respecta al comportamiento legal, como indica el hecho de perpetrar repetidamente actos que son motivo de detención.
- b) Deshonestidad, indicada por mentir repetidamente, utilizar un alias, estafar a otros para obtener un beneficio personal o por placer.
- c) Impulsividad o incapacidad para planificar el futuro.
- d) Irritabilidad y agresividad, indicados por las peleas físicas repetidas o agresiones.
- e) Despreocupación imprudente por su seguridad o la de los demás.
- f) Irresponsabilidad permanente, indicada por la incapacidad de mantener trabajo con constancia o de hacer cargos de obligaciones económicas.
- g) Falta de remordimiento, manifestando con indiferencia o

justificación de hacer daño, maltratando o robando a otros.

Con respecto a esta clasificación Cerezo puntualiza: "Estos trastornos son precedidos en la edad infantil por problemas disociales, y no aparece solamente en el transcurso de una esquizofrenia o episodio maniaco, lo que hace suponer que se manifiesta en situaciones de aparente normalidad funcional".⁽¹⁹⁾ .

La Organización Mundial de la Salud en la clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento CIE - 10 (1992), califica el comportamiento agresivo como una expresión de trastornos disociales tanto en niños como en adultos; en los adultos se considera un trastorno de la personalidad, que normalmente llama la atención por la gran disparidad entre las normas sociales prevalecientes y su comportamiento, está caracterizado por:

- a) Cruel despreocupación por los sentimientos de los demás y falta de capacidad de empatía.
- b) Actitud marcada y persistente de irresponsabilidad y despreocupación por las reglas, normas y obligaciones sociales.
- c) Incapacidad para mantener relaciones personales duraderas.
- d) Muy baja tolerancia a la frustración o bajo umbral para las descargas de agresividad, originando a un comportamiento violento.
- e) Incapacidad para sentir culpa y para aprender de la experiencia, en particular del castigo.

⁽¹⁹⁾ Cerezo (1992: 131).

- f) Marcada predisposición a culpar a los demás y ofrecer racionalizaciones inverosímiles de su comportamiento conflictivo.

El manual en referencia, también, señala que en todas las edades infantiles se trata de un trastorno del comportamiento y suponen desviaciones más graves de la simple maldad infantil o rebeldía del adolescente, mientras que en el adulto son trastornos específicos de la personalidad.

En ambas clasificaciones podemos observar que las conductas agresivas son tipos de trastornos del comportamiento y/o de la personalidad en el sujeto.

Si analizamos las definiciones señaladas con anterioridad, podemos concluir que la característica más sobresaliente de la conducta agresiva, independientemente de su edad, es el deseo que tiene el sujeto de herir o proporcionar sufrimiento a su víctima, siendo este hecho un refuerzo para mantener la conducta agresiva; además, van dirigidas a la “violación de las reglas sociales”. El hecho de que existen diferentes motivos, que puedan llevar a un sujeto a manifestar una conducta agresiva, pone de manifiesto el punto de vista de J. Melero, cuando expresa: “no podemos hablar propiamente de la conducta agresiva como si se tratara de una única forma de conducta, sino todo lo contrario, de distintas formas de agresión”.⁽²⁰⁾

Esta opinión también está sustentada por Cerezo cuando considera que hay muchas tendencias e intentos para clasificar la conducta agresiva, pero la agresividad parece ser mucho más compleja, porque es necesario tener en cuenta la relación estímulo-respuesta que produce este comportamiento para poder entenderlo certeramente.

⁽²⁰⁾ Melero, J. (1993: 96).

Por otro lado, también es importante reconocer el punto de vista de Ernesto Coy Ferrer⁽²¹⁾ quien alega que la agresión es un concepto descriptivo y evaluativo, de tal forma que debemos considerar esta conducta como un producto social en el que es indispensable conocer el mismo contexto cultural para determinar los límites de la normalidad o anormalidad de esa conducta. Buss, (1971)⁽²²⁾ confirma el enfoque de Ferrer al manifestar que los ataques lesionantes pueden ser o no considerados agresivos según el contexto social, en que se desarrolla el individuo. En este mismo orden, considera que la evaluación del contexto social implica inevitablemente juicios morales y tales juicios pueden ser cruciales al juzgar un acto legítimo o ilegítimo en nuestra conducta.

Se ha visualizado a través de muchos estudios, que el fenómeno de la agresividad humana se manifiesta como una forma de conducta ligada a su entorno, lo cual puede ser expresada de diferentes maneras como consecuencia de la alteración de su medio ambiente.

A este respecto encontramos los trabajos de Ulrich y Azrin, (1962); Loren, (1966); Azrin, Hutchinson y Hoke (1973); Azrin y Lindsley O. R. (1967); Bandura y Ribes (1975)⁽²³⁾ y otros.

En este sentido Skinner, (1956) al analizar el papel que juegan las clases sociales en el nivel conductual humano manifiesta "Los sistemas de control regulan la administración de las satisfacciones biológicas y sociales que actúan como reforzadores positivos y la administración de estímulos aversivos para disminuir la probabilidad de

⁽²¹⁾ (Ferrer En: Cerezo, 1992)

⁽²²⁾ (Buss 1971 En: Clarizio, et. AL, 1981)

⁽²³⁾ (Ulrich et AL. 1962 En: Bandura et. AL, 1975)

algunas formas de comportamiento que pueden atentar contra la estructura y organización social”.⁽²⁴⁾

A este respecto, Skinner dice que muchos de los fenómenos sociales se dan como reflejo del funcionamiento de la estructura social y la delincuencia posiblemente, sea el fenómeno más ilustrativo de esta situación, producto de las insatisfacciones sociales de un núcleo de la sociedad.

Bandura, (1975) comparte esta línea al sustentar que “los comportamientos agresivos y antisociales son inherentes a una sociedad dividida en clases y no se debe percibir como un fenómeno simplemente individual, porque se origina en el sistema social en el que se desenvuelve el individuo”.⁽²⁵⁾

Autores como Serrano, (1998)⁽²⁶⁾ sostienen que la conducta agresiva tiene diferentes manifestaciones según el momento evolutivo en que se encuentra el niño por consiguiente, la valoración de un comportamiento desviado debe tomar en cuenta el nivel de desarrollo del individuo, ya que algunos comportamientos agresivos son inherentes de la edad y su mera presencia no es indicador de una desviación o trastorno del comportamiento.

Al tratar de recoger diferentes definiciones de la conducta agresiva nos percatamos de la complejidad del concepto, puesto que ha sido analizado y enfocado desde diferentes perspectivas como: edad, estímulos o situaciones que la provocan y mantienen, sus manifestaciones y el contexto en que se presentan.

⁽²⁴⁾ (Skinner 1956 En: Bandura, op. Cit.)

⁽²⁵⁾ Bandura et. Al. (1975: 30)

⁽²⁶⁾ Serrano, Isabel, (1998).

3. TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN DE LA AGRESIÓN

Las teorías formuladas para explicar y manejar el problema de la agresividad humana varían de acuerdo a una diversidad de enfoques, que se fundamentan en factores biológicos, hereditarios, psicológicos y ambientales, los cuales van a determinar el marco conceptual de las mismas.

Para su mejor comprensión Berkowitz, (1972)⁽²⁷⁾ agrupa las teorías en dos grandes grupos: los que consideran que la agresividad es producto de causas endógenas y las otras se inclinan por los factores exógenos.

Ballesteros, (1968)⁽²⁸⁾ las clasifica en:

Teorías Activas:

Manifiesta que la agresión tiene sus orígenes en los impulsos internos del sujeto y por lo tanto es innata. Este grupo está sustentado por teorías biológicas entre ellas las psicoanalítica, etológica, frustración -- agresión y otras.

Teorías Reactivas:

Para los seguidores de este enfoque el origen de la agresión radica en el medio ambiente que rodea al individuo, y visualizan la agresión como una reacción de emergencia frente a los sucesos ambientales o de la sociedad.

Mackal, (1983) propone sistematizar estas teorías según el elemento o estímulo que desencadena la conducta agresiva.

Veamos, pues, cada una de estas teorías:

⁽²⁷⁾ (Berkowitz 1972 En: Caldwell, 1981)

⁽²⁸⁾ (Ballesteros 1968 En: Mackal, 1983)

3.1. Teoría Clásica del dolor:

Se fundamenta en el condicionamiento clásico y sostiene que el individuo frente a un estímulo adverso responde con agresividad. Los seguidores de esta teoría parten de la premisa de que el ser humano procura el mínimo de dolor, pero frente a situaciones adversas actúa contra el atacante de manera agresiva; en otras palabras, arremete cuando se siente amenazado. Estudios como los de Pavlov, (1963)⁽²⁹⁾ demostraron que el dolor es siempre suficiente en sí mismo para activar la agresión en los sujetos, el cual es un proceso condicionado.

En 1976, Delgado, E.⁽³⁰⁾ realizó estudios acerca de la tolerancia al dolor en ambos sexos, y concluyó que en la especie humana los centros del placer están más desarrollados en las mujeres que en los hombres, motivo que lo lleva a suponer que el nivel de tolerancia al dolor en la mujer es mayor que en el hombre; por consiguiente, las reacciones agresivas masculinas son más comunes.

3.2. Teoría del Impulso – Frustración:

Sostiene que la conducta agresiva surge como una respuesta a un estado de frustración. Esta hipótesis se fundamenta en los estudios como los de Berkowitz, (1962) Feshbach, (1970) en Palicio, J. (1995) y otros, quienes sustentan que la conducta agresiva se da como consecuencia de la frustración del individuo frente al medio externo.

⁽²⁹⁾ (Pavlov 1963 En: Pelligrin, op. Cit.)

⁽³⁰⁾ (Delgado 1976 En: Pelligrin, op. Cit.)

Estos autores también encontraron que los alumnos varones agresivos provenían de ambientes punitivos donde los padres les castigaban severamente en el hogar.

Este mismo enfoque fue planteado por McCord, McCord y Howard, (1961)⁽³¹⁾ al observar que la experiencia de un medio familiar caracterizada por la punidad, las amenazas y el rechazo profundo por parte de los padres era uno de los grandes factores entre las correlaciones familiares de la agresión de los niños.

Berkowitz y Rawling, (1963)⁽³²⁾ al estudiar la violencia a través de películas, concluyen que éstas pueden ser consideradas como agente frustrante, en la medida que el sujeto se identifique con el propio nivel de enfado del agresor. Además, relacionan la existencia de cierta conexión entre la frustración y la ansiedad y detectan que el nivel de resistencia de una persona ansiosa a encolerizarse es mayor que el de una persona que no padece ansiedad. Por otro lado, Duval y Wicklund, (1972)⁽³³⁾ señalan que los pensamientos pueden mantener viva la hostilidad o, por el contrario, restringirla pues cuando prestamos atención a nuestros comportamientos somos más propensos a actuar de forma socialmente aprobada.

Berkowitz, (1983)⁽³⁴⁾ con una perspectiva más actualizada, percibe la frustración como una reacción emocional interna surgida frente a la contrariedad, donde entran en juego elementos cognitivos, es decir, el sujeto interpreta la situación como amenazante. En este sentido, el aprendizaje y la experiencia actúan como moderadores de la reacción ante la frustración, de tal manera que la conducta agresiva se producirá sólo cuando la

⁽³¹⁾ (McCord et. Al. 1961 En: Bandura, op. Cit.)

⁽³²⁾ (Berkowitz 1963 En: Ortega, 1994)

⁽³³⁾ (Duval et. Al. 1972 En: Edwards, 1990)

⁽³⁴⁾ (Berkowitz L. 1983 En: Melero, J., 1993)

contrariedad se interprete como un ataque personal.

A este respecto Serrano Pintado, (1998)⁽³⁵⁾ señala: “el castigo y la agresión-frustración en el niño se relaciona con una mayor agresividad infantil que la conducta agresiva es aprendida por las interacciones de la primera infancia dentro del ambiente familiar; de allí que la agresión es una respuesta a la frustración.”

En este sentido Berkowitz (1962)⁽³⁶⁾ sugiere que la frustración produce reacciones emocionales facilitadoras de la agresión, Bandura, (1973)⁽³⁷⁾ en relación a esta posición, nos manifiesta que la frustración facilita la agresión, pero no es una condición necesaria para ello, porque solamente es un factor que afecta la expresión de la agresión.

3.3. Teorías Sociológicas de la Agresión:

Este enfoque estudia el fenómeno de la agresión como una forma de conducta colectiva y se basa en el grupo social y no en el individuo; de esta forma, manifiesta que la causa determinante de un hecho social se encuentra en la sociedad y no en los estados de consciencia de los individuos.

En esta línea, varios sociólogos, psicólogos sociales y antropólogos han enfocado el tema de la sociología de la agresión desde distintos puntos de vista, lo que ha permitido el origen de diversas escuelas.

Cohen en (1955),⁽³⁸⁾ presenta la teoría de la privación socioeconómica, en la cual, sustenta que los niños de clase inferior se ven expuestos a presiones ejercidas por la clase

⁽³⁵⁾ Serrano, (1998: 94)

⁽³⁶⁾ (Berkowitz 1962 En: Moraleda, 1978)

⁽³⁷⁾ Bandura (1973)

⁽³⁸⁾ (Cohen 1955 En: Bandura, op. Cit.)

media en pro del éxito, lo cual causa frustración y rebelión. Otra de las teorías sociales se refiere a la de estructuras de oportunidades, presentada por Cloward y Ohlin, (1960)⁽³⁹⁾ quienes consideran que la delincuencia colectiva humana es la consecuencia de los obstáculos encontrados debido a la falta de oportunidades sociales al tratar de alcanzar las metas y éxitos.

En 1967, Blumer⁽⁴⁰⁾ encuentra que la forma de agresión adoptada por un grupo no se puede predecir tomando como base la forma en que cada individuo ha sido educado, sino por el contrario, el grupo tiene un sujeto colectivo, el cual, llamó “el otro generalizado”. Por medio de este sujeto colectivo generalizado, sigue diciendo el autor, podemos obtener gratificación social donde la conducta agresiva únicamente buscara el bienestar del grupo. Su planteamiento distingue dos aspectos de la agresividad social: la que se genera cuando los objetivos enfocados son de corte material y altamente individualistas y la que se plantea a nivel de grupo organizado. Esto da como resultado el surgimiento de la competencia de los individuos frente a los demás miembros del grupo.

El modelo interactivo sugiere que los valores socioculturales relacionados con la violencia inciden sobre los recursos de afrontamientos, los cuales son vulnerables a la percepción, exacerbación y mantenimiento de la violencia en la sociedad.

A este respecto, Strauss en (1979),⁽⁴¹⁾ señala que los medios de comunicación masivos, los gobiernos y la sociedad en general influyen sobre los valores y creencias de cada individuo.

Steel, (1976)⁽⁴²⁾ nos dice que generalmente, los padres reciben de la sociedad

⁽³⁹⁾ (Cloward et. Al. 1960 En: Patterson, (1967).

⁽⁴⁰⁾ (Blumer 1967 En: Michelson et. Al., 1983)

⁽⁴¹⁾ Straus (1979)

⁽⁴²⁾ (Steel 1976 En: Serrano, 1998)

mensajes incitadores a emplear el castigo físico con sus hijos; tal es el caso de la cultura Judeo Cristiana donde prevalece la creencia de que los niños pueden ser fácilmente malcriados y poseen tendencias innatas hacia la testarudez y la falta de atención. En este sentido Steel menciona: “los padres que están influenciados por esta creencia consideran al castigo físico la única forma de prevenir esta conducta de atender, puesto que los padres que maltratan a sus hijos pueden citar pasajes de la Biblia como “no os retraigas del muchacho la corrección, aunque le golpee con la vara no morirá, golpead con la vara y libráis su alma del infierno”. Proverbios 23-12-14.

En esta misma línea apunta que los padres también reciben de la escuela mensajes señalando que el castigo físico constituye parte integral de la crianza de los hijos.

Dubou, E. y Cappas, C. I., (1990)⁽⁴³⁾ manifiestan que en ocho estados de los Estados Unidos permitían al personal escolar aplicar la disciplina física a los niños que no se portaban bien. Esto no solo refuerza la percepción de los adultos de que el castigo físico es una forma aceptable de tratar a los niños mal portados, sino que también refuerza la creencia en los niños que los adultos tienen derecho a hacerle daño debido a su mal comportamiento.

3.4. Teoría Catártica de la Agresión:

Esta teoría considera que la agresividad es una forma de desahogo, que permite liberar tensión; se basa en la idea de que muchos de los estilos de conductas agresivas en diferentes especies son heredadas por el hombre como miembro de una escala filogenética.

⁽⁴³⁾ (Dubous et. Al. 1990 En: Dávalos, 1999)

Para Konrad Lorenz,⁽⁴⁴⁾ uno de los grandes exponentes de la etología contemporánea, la agresividad es un instinto biológico indispensable para la supervivencia, en los humanos y en las diferentes especies animales. Este enfoque se sustenta en la tesis de que la energía agresiva se acumula en el individuo y es descargada en el proceso de catarsis, concepto psicoanalítico basado en el modelo hidráulico de la personalidad. Este modelo presenta la analogía entre la necesidad que tiene la persona de descargar tensión y la presión de un líquido encerrado en un recipiente; cuya presión aumenta en las paredes e inmediatamente, busca canales de evacuación o de catarsis para la presión existente.

Desde el punto de vista de la personalidad Freud y su escuela explican la catarsis como una necesidad que tiene el individuo de liberar repentinamente sentimientos reprimidos para mantener un estado de relajación adecuado y evitar la acumulación de sentimientos agresivos.

Esta hipótesis le sirvió a algunos autores para sustentar la premisa de que si observamos algo que tememos puede producirnos frustración, enfado e incluso recuerdos dolorosos; en tanto si percibimos algo que produce dolor a otros, puede servir para descargar emociones reprimidas.

El concepto de catarsis también lo analiza la corriente gestáltica representada por Tolman, (1938)⁽⁴⁵⁾ quien concibe la catarsis como un proceso de activación y desactivación, donde aparecen reacciones encadenadas de naturaleza mental y fisiológica para el logro de objetivos lo cual denominó reacción simpática, cuando el nivel de actividad era alto se producía un aumento en la segregación de adrenalina.

⁽⁴⁴⁾ (Konrad En: Dendall, 1993)

⁽⁴⁵⁾ (Tolman 1938 En: Cerezo, 1998).

Hokanson y Shetler, (1971)⁽⁴⁶⁾ realizaron una serie de trabajos sobre la frustración y la catarsis agresiva, y encuentran una correlación negativa entre la fuerza de la respuesta agresiva que sigue a la frustración y la conducta agresiva posterior. Dicha fuerza fue medida en los cambios observados en la presión sistólica de la sangre, la cual estaba en relación directa con la cantidad de frustración.

Los resultados de este estudio sugieren que el estado físico producido por la amenaza hacia el yo se reduce si el individuo tiene la oportunidad de agredir a quien lo provocó, aunque sea verbalmente.

Siguiendo esta línea, las investigaciones de Berkowitz, (1984)⁽⁴⁷⁾; Josepson, (1987); Carlson, Marcus, Neuhall y Miller, (1990) en Cerezo, R. F. 1998⁽⁴⁷⁾ coinciden en que la frustración produce ira, la cual genera una predisposición a comportarse en forma agresiva; sin embargo, para que se produzca una agresión real es necesario la presencia de estímulos asociados a situaciones violentas previas. Estos estímulos pueden variar desde los más obvios, como visualizar un arma hasta el más sutil como escuchar o nombrar a una persona con la cual se haya tenido experiencias agresivas.

Berkowitz y LePage, (1967)⁽⁴⁸⁾ encuentra que sujetos iracundos eran mucho más agresivos al ver un arma de fuego que en una situación similar sin armas; igualmente, sujetos frustrados que habían visto una película violenta, fueron más agresivos con un confederado que tenía el mismo nombre del protagonista de la película, que con otro de nombre distinto en situación similar. Estas observaciones concluyeron que la frustración conduce a la agresividad, por lo menos cuando están presentes claves de agresividad.

⁽⁴⁶⁾ (Hokanson et. Al. En Maten, 1983)

⁽⁴⁷⁾ Cerezo (op. Cit.).

⁽⁴⁸⁾ (Berkowitz, et. Al. 1962 En: Clarizio et. Al., 1981)

3.5. Teoría Bioquímica o Genética:

Trata de demostrar que el comportamiento agresivo se desencadena como consecuencia de una serie de procesos bioquímicos ocurridos en el interior del organismo, donde las hormonas desempeñan un papel decisivo. Mackal, (1983)⁽⁴⁹⁾ apoyándose en los experimentos mostrados que los esteroides de la corteza suprarrenal son capaces de producir estados mentales inducidos, propone la existencia de hormonas agresivas y, específicamente, genes de la agresividad. También infiere que debe existir una mediación bioquímica sustentadora de la afiliación de estados mentales comunes.

En este sentido Cerezo Ramírez discrepa de la idea de que la agresividad en el ser humano está determinada por sus genes, más bien, considera que esta conducta está dada por la experiencia vivida en interacción con esos genes. Ortega, R. en su obra "Violencia Interpersonal en los Centros Educativos" (1994) hace referencia al señalamiento hecho por la Comisión Española de la UNESCO en 1990, en Sevilla acerca de la violencia y la guerra: "Es incorrecto decir que tenemos una tendencia innata o genética a la guerra por ser producto de la evolución animal, aunque en el mundo animal se da con frecuencia la lucha, solo en muy pocos casos encontramos lucha intra-especies, y ninguno de ellos incorpora el uso de herramientas que pueden ser utilizadas como armas. La guerra, por lo tanto, es un fenómeno exclusivo en la especie humana, que ha evolucionado sensiblemente desde sus inicios, lo que indica que es un producto cultural."⁽⁵⁰⁾

O. Dot, (1986) confirma esta posición al comentar en su obra Agresividad y

⁽⁴⁹⁾ Mackal (1983)

⁽⁵⁰⁾ Ortega (1994: 304)

Violencia en el Niño y el Adolescente, que los genes no producen individuos predispuestos hacia la violencia ni tampoco determinan lo contrario; excepto en algunas patologías. Lo cual quiere decir que, aunque los genes estén implicados en la formación de la conducta agresiva, no significa que la determinen.⁽⁵¹⁾

Avis, (1974) considera que además, de los factores socioculturales existen factores orgánicos que inciden en el comportamiento agresivo como lo son los factores hormonales y los mecanismos cerebrales.⁽⁵²⁾

En experimentos realizados con animales así como también en observaciones clínicas realizadas con humanos, cuyos cerebros han sido dañados por enfermedad o por accidentes, se ha localizado centros en el sistema límbico implicados en la producción de conductas agresivas. Estos mecanismos son activados y producen cambios corporales cuando el individuo experimenta emociones como rabia, excitación, miedo y otras. Por lo tanto, factores físicos como la tensión cerebral o una disfunción también pueden provocar comportamientos agresivos.

J. LeDoux, en Goleman, (1993) manifiesta que “el cerebro concede a la amígdala una posición privilegiada como centinela emocional capaz de asaltar al cerebro y que desde el plano neurofisiológico, puede ser una fuente importante del súbito arranque de furia frente a alguien que nos pone en situación de peligro.”⁽⁵³⁾ Goleman, en su obra *La Inteligencia Emocional* (1996), señala que la ira es el estado de ánimo que la gente peor domina y que el hombre está dotado de mecanismos neurofisiológicos que le permiten comportarse agresivamente, es decir, parece ser que la rabia y el enojo están reguladas

⁽⁵¹⁾ Dot (1986)

⁽⁵²⁾ (Avis 1974 En: Coles, 1997)

⁽⁵³⁾ (Le Doux En: Goleman, 1993)

por la corteza cerebral, área altamente desarrollada que inhibe o da rienda suelta al comportamiento agresivo. La intensidad con que se manifiesta esa agresividad va a estar determinada en gran parte por la experiencia social del individuo.⁽³⁴⁾

3. 6. Teoría del Aprendizaje Social:

Este enfoque, totalmente opuesto a las teorías instintivas o innatas de la conducta agresiva, hace hincapié en la forma como los aprendizajes sociales y ambientales enseñan a los individuos agresivos. Esta Teoría se fundamenta en los estudios de Chittender, (1942); Mc Corde y Mc Corde, (1958); Bandura, (1971); Zuliman, (1978) en Bandura, (1973)⁽³⁵⁾ y muchos otros quienes encontraron que la conducta agresiva es aprendida a través de la observación y explicada por medio de las recompensas y castigos que reciben los modelos como consecuencia de su comportamiento; es decir, el ambiente influye en el comportamiento de una persona, pero la persona también influye sobre el ambiente.

También mencionan los siguientes aspectos vitales para la teoría del aprendizaje:

- a. Las conductas delictivas se aprenden mediante la experiencia directa es decir, a través de la recompensa, el castigo y el modelado.
- b. Las conductas delictivas se ven reguladas y mantenidas por estímulos ambientales como factores temporales, sociales y de situaciones que pueden indicar condiciones apropiadas para violar alguna ley, comunicaciones verbales, o realimentación de las consecuencias de refuerzo a las acciones propias.
- c. El control cognitivo es esencial para la conducta porque le permite evaluar sus

⁽³⁴⁾ Goleman (op. Cit.)

⁽³⁵⁾ Bandura (op. Cit.)

experiencias frente a la situación, interpretar la conducta, aprender a observar, recordar y ensayar mentalmente el modo en que otras personas se enfrentan a las situaciones difíciles.

Al seguir la línea cognitivo – conductual, Dodge y Coie, (1990)⁽⁵⁶⁾ exponen que la propensión a elaborar respuestas agresivas se debe a un procesamiento defectuoso de la información, es decir, a valorar las acciones de los demás como hostiles y amenazantes porque no se cuenta con un repertorio alternativo.

El principal argumento explicativo en la conducta agresiva habría que buscarlo, como comenta Berkowitz, (1996) en los “comportamientos cognoscitivos”⁽⁵⁷⁾; es decir, las personas expuestas a escenas violentas no tendrán pensamientos o inclinaciones agresivas a no ser que interpreten que los protagonistas tratan de herir o matar intencionalmente al otro.

Investigaciones recientes, en este campo, sostienen que los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas que no sean agresivas, y sugieren que la conducta agresiva como forma de interactuar en el medio es el resultado de la inadaptación debido a problemas en la codificación de la información que dificulta la elaboración de respuestas alternas.

En base a este pensamiento, Cerezo, (1992)⁽⁵⁸⁾ considera que “el niño agresivo se muestra menos reflexivo y casi perturbado hacia los sentimientos, pensamientos e intenciones de los otros, que los niños bien adaptados.”

Dodge, Petil, Mc Closkey y Brown, (1986) coinciden en que los jóvenes agresivos

⁽⁵⁶⁾ (Dodge et. Al. 1990 En: Cerezo, op. Cit.)

⁽⁵⁷⁾ Berkowit (1996)

⁽⁵⁸⁾ Cerezo (1992)

parecen tener dificultad para pensar y actuar frente a los problemas interpersonales, incidiendo estos déficit socio cognitivos de manera decisiva en el mantenimiento e incremento de las conductas agresivas⁽⁵⁹⁾.

Para Lén y Nonka, (1997) las emociones como el enojo y la ira en los jóvenes, se deben a una mala interpretación de las situaciones sociales ambiguas, al enfatizar la creencia de la venganza por sus derechos para poder mantener el equilibrio emocional. De esta forma, continúa comentado, los jóvenes enojados no han aprendido a ponerse “los zapatos de los otros” ni a mirar las situaciones desde una perspectiva diferente a la de los demás, porque no han aprendido la habilidad de pensar en las consecuencias de sus acciones⁽⁶⁰⁾.

Autores como Coie y Kupersmith, (1983); Dodge, (1986); Rubin, Daniels y Bierness, (1983); Cairns y Cairns, (1991) en Cerezo, (1998) estudian los efectos del rechazo en los niños y su planteamiento al respecto no señala que cuando el niño es rechazado, crece con la convicción de que el mundo es hostil. Este sentimiento de rechazo y hostilidad se sitúa en la red de relaciones con niños agresivos.

Los trabajos recientes de Viken, Slee y Rigby, (1994)⁽⁶¹⁾ notaron que las características más comunes observadas entre los estudiantes con manifestaciones agresivas, fueron los repetidos fracasos en las relaciones sociales y la percepción adversa que tienen del mundo que le rodea, incluyendo, además, baja autoestima, tendencia significativa hacia el psicotismo, despreocupación por los demás, gusto por burlarse de otras personas y ponerlos en ridículo, dificultad para poder compaginar con otros,

⁽⁵⁹⁾ (Dodge et. Al. En: Cerezo, op. Cit.)

⁽⁶⁰⁾ (Lén et. Al. 1997 En: Steiner, 1991)

⁽⁶¹⁾ (Viken et. Al. 1994 En: Serrano, op. Cit.)

cruidad ante los problemas de los demás, temperamento expansivo e impulsivo, inclinación por hacer cosas riesgosas con tendencia hacia el peligro.

Las reflexiones sobre estos trabajos experimentales conducen a muchos investigadores como Cairns y Cairns (1991) en Cerezo, (1998) a concluir que la conducta agresiva se genera en el ambiente familiar por aprendizaje, ya que cada individuo parece desarrollar un nivel específico de agresividad desde muy temprano, el cual permanece relativamente estable a través del tiempo y las situaciones. Frente a este hecho, entonces se podría determinar que la agresividad puede estar constitucionalmente determinada; no obstante, cualquiera que sea el repertorio con que el niño nace, la agresión será una forma de interacción aprendida por lo que se hace imperativo tomar en cuenta el entorno familiar que es notablemente significativo para el niño.

Patterson, Capaldi y Bank, (1991); Leonard, Huesman y Zelli, (1991), citados por Serrano (1998), mencionan las siguientes variables más relevantes en la etiología familiar de la agresión infantil:

- La carencia de estructuras que sirvan de marco de referencia y marquen pautas claras de lo que se espera de cada uno de sus miembros. Prácticas disciplinarias inconsistentes.
- Refuerzo Positivo a la agresividad.
- Empleo de la violencia en la resolución de conflictos de pareja, situación que sirve de modelo para la conducta del niño.
- Aislamiento de la familia.
- Rechazo paterno.
- Empleo de castigos corporales.

- Carencia de control por parte de los padres.
- Historia familiar de conductas antisociales

Otro factor favorecedor de los comportamientos agresivos lo constituye el déficit de las habilidades necesarias para afrontar las situaciones frustrantes. A este respecto Bandura, (1973)⁽⁶²⁾ indica que la ausencia de estrategias verbales para afrontar las situaciones frustrantes a menudo conduce a la agresión. Campell, (1977)⁽⁶³⁾ encuentra que los chicos agresivos demuestran deficiencias en el empleo de habilidades lingüísticas para controlar su conducta y responden impulsivamente en lugar de usar la reflexión. También, señala la relación de las habilidades cognitivas deficientes con la conducta agresiva y observa que los jóvenes de escuelas especiales son deficientes en habilidades de resolución de problemas y sus soluciones resultan impulsivas y agresivas.

Meichenbaum, (1977)⁽⁶⁴⁾ basándose en estos resultados, concluye que los jóvenes impulsivos no suelen analizar los estímulos mediante mecanismos cognitivos y no intentan formular o interiorizar las reglas que podrían ayudarles a controlar su conducta agresiva en diversas situaciones.

Investigaciones recientes en el campo de la Psicología Cognitiva Social como las de Kendall y Braswell, (1993); en Cerezo, (1991) y otros, sostienen que los sujetos agresivos no tienen en su repertorio respuestas a situaciones adversas y sugieren que la conducta agresiva como forma de interactuar en el medio es el resultado de la inadaptación producida por problemas en la codificación de la información, lo cual dificulta la elaboración de respuestas alternas para actuar frente a los problemas

⁽⁶²⁾ Bandura (op. Cit.)

⁽⁶³⁾ Campbell 1997 En: Mackal, 1983)

⁽⁶⁴⁾ (Meichenbaum 1977 En: Moraleda, 1978)

interpersonales.

La Psicología Sociocultural, con Vygotski, (1935 – 1979),⁽⁶⁵⁾ y por otro lado la Psicología ecológica llaman la atención acerca de la importancia de los contextos relacionados en los procesos de desarrollo y aprendizaje, porque consideran que uno de los problemas más importantes encontrado por los educadores es la comprensión y el adecuado tratamiento de los procesos interpersonales en el micromundo social de los escolares.

Melero J., (1993)⁽⁶⁶⁾ en su obra “Conflictividad y Violencia en los Centros Escolares”, expresa “Para conocer las relaciones interpersonales en el salón de clases se hace necesario un análisis profundo y ecológico de la vida social de las aulas y los centros escolares, puesto que las relaciones entre los chicos son ricas y además, complejas.” Esto quiere decir, que la actividad de enseñanza-aprendizaje debe ir dirigida al complejo mundo afectivo emocional de actitudes e intereses, que acontece en el interior de las relaciones interpersonales, y para ello, la cultura debe ser un elemento fundamental.

A este respecto, Thevenet, (1991) señala: “La cultura es un aspecto importante en la medida en que permite comprender el funcionamiento de las organizaciones para resolver problemas, y es precisamente allí donde algunos estudios se hacen ineficaces.”⁽⁶⁷⁾

Autores como Grouard y Maeston, (1995) en Cerezo, (1998) acufian esta idea al considerar que la problemática de la agresión escolar se debe enfocar como un problema de cultura organizacional. En la actualidad, el tema de las relaciones interpersonales

⁽⁶⁵⁾ (Vygotski En: Revista Psicológica N° 36)

⁽⁶⁶⁾ Melero (1993: 95)

⁽⁶⁷⁾ (Tavenet 1991 En: Aguirre 1995:35)

entre los escolares ha adquirido relevancia porque se enfoca directamente en la escuela, por ser el núcleo central de referencia más próximo y significativo para el niño después de su familia; por ende resulta necesario conocer a fondo la conducta grupal del salón de clases y su cultura general para poder entender la aparición y mantenimiento de las conductas agresivas.

4. EVOLUCIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS EN EL NIÑO

Al enfocar primordialmente que las conductas agresivas se manifiestan en edades muy tempranas y en forma consistente, debemos revisar los factores incidentes en su evolución y mantenimiento.

Es difícil situar el momento preciso en que aparecen las primeras manifestaciones agresivas en el niño. Autores como Herbert, (1983) citado por Serrano I. (1998), consideran que desde edades muy tempranas el niño comienza a reaccionar a las fuentes de frustración con conductas explosivas, pero poco dirigidas, y conforme a su crecimiento, éstas se van focalizando a objetivos concretos con orientación y venganza.

La mayor muestra de agitación en los niños pequeños son las rabietas, y éstas cumplen diferentes objetivos según su edad, así pues, durante el primer año, suelen ser provocadas por la ausencia de cuidados y necesidad de satisfacer su atención.

A los dos años, aparecen rabietas causadas por conflictos con la autoridad al verse obligados a aceptar el principio de la realidad, que no siempre coincide con sus exigencias, tanto en el marco de la relación con los adultos, como con sus coetáneos.

Entre los tres y cuatro años, en pleno apogeo de la auto afirmación y el negativismo,

las manifestaciones agresivas se agravan y constituyen una forma de interacción casi habitual, con gestos desproporcionados como pataletas, llantos, golpes, otros; de tal forma que pasa a ser un comportamiento reactivo traducido en rabietas muy intensas, y en algunos casos, duraderas.

A partir de los cuatro años, la agresividad surge como reacción a la frustración y si el niño encuentra obstáculos para satisfacer sus deseos, ésta se orienta hacia la persona y objeto, que según la percepción considera responsable de su insatisfacción.

Estos tipos de agresividad forman parte de lo que Feshbach, (1971)⁽⁶⁸⁾ llamó **agresividad manipulativa**, la cual cumple una función adaptativa porque está vinculada al crecimiento y se manifiesta como una lucha que el niño establece con las circunstancias para asumir la realidad externa.

Wallon, (1952) y Goodenough, (1931) comprueban que cada niño utiliza un repertorio de conductas agresivas como forma de expresar su enojo, cuyo punto culminante se alcanza hacia el año y medio, pero a medida que crece se produce una rápida disminución de los arranques de enojo sin dirección para aumentar la conducta agresiva contra algo o alguien.⁽⁶⁹⁾

A este respecto Serrano Píntado, (1991) manifiesta que “muchas de las reacciones agresivas en los niños pequeños pueden ser consideradas como normales e incluso necesarias, porque son la exteriorización de un conflicto y el esfuerzo por resolverlo, lo que conduce a una progresiva independencia de su yo para autoafirmar su personalidad.”⁽⁷⁰⁾

⁽⁶⁸⁾ (Feshbach 1971 En: Cornejo 1996)

⁽⁶⁹⁾ (Wallon 1925 En: Vayer 1972)

⁽⁷⁰⁾ Serrano (1998: 56)

Una de las mayores causas de peleas entre los niños pequeños es la discusión por la posesión de los objetos deseados; pero esta agresividad se va inhibiendo en la medida que avanza la socialización, la cual enseña a desarrollar controles externos para resolver sus conflictos.

Kagan y Moos, (1962)⁽⁷¹⁾ manifiesta que la conducta agresiva tiene mayor duración en los varones, no así en las mujeres y quizás está ligada a la cultura pues la misma concede mayor aprobación a la agresividad en el hombre por considerarla un rasgo viril, mientras en la mujer se valora más la sumisión.

Olwes, (1975)⁽⁷²⁾ demostró que los chicos son más agresivos que las chicas e incluso existen diferencias en el modo en que ambos sexos demuestran su hostilidad.

Por otro lado, considera que a partir de los cuatro años la agresividad es manifestada en forma de enojo, celos, fastidio, disgusto y envidia y por lo general, se orienta contra los padres porque su finalidad es dar salida al conflicto amor-odio generados por la internacionalización de las normas morales y sociales.

Feshbach, (1971)⁽⁷³⁾ hace notar que el objeto de agresividad se desplaza hacia un hermano o chivo emisario por medio de juegos agresivos, ya que es el momento de la transición de la agresividad manipulativa a la agresividad hostil, cuya finalidad consiste en ganar, competir, asegurar justicia y dominar los sentimientos.

Vayer y Rocin, (1998)⁽⁷⁴⁾ exponen que cuando el niño llega a la edad escolar se organiza y se sitúa en relación con los demás, y precisamente esta experiencia les ayuda a poner en orden el mundo circundante y a reafirmar su personalidad.

⁽⁷¹⁾ (Kagan, et. Al. 1962 En: Michaelson, et. Al. 1983)

⁽⁷²⁾ (Olwes 1975 En: Franco, 1994)

⁽⁷³⁾ (Feshbach 1971 En: Cerezo, 1996)

⁽⁷⁴⁾ (Vayer, et. Al., 1989 En: Ortega, 1994)

Por lo general, los comportamientos sociales en los niños a esta edad son de carácter amistoso e incluyen intercambios positivos tales como la cooperación, la ayuda y los juegos colectivos. Sin embargo, no se dejan de observar las experiencias agresivas entre iguales, las cuales se constituyen en sistemas de convivencia con los mismos.

Precisamente, en la convivencia con los iguales es en donde se adquieren muchas de las formas de comportamiento social y algunos de los valores morales.

En este devenir cotidiano, el niño aprende pautas de comportamiento y actitudes coherentes con los valores morales de la sociedad en que vive, los cuales van a aportar esquemas de conducta, que reafirman su personalidad mediante la consciencia de pertenencia a un grupo de referencia.

5. OTROS FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS.

Uno de los elementos más importantes del ámbito sociocultural del niño es su familia y las interacciones que allí se den van a moldear su comportamiento futuro mediante las consecuencias reforzantes inherentes a su conducta.

Son muchos los estudios realizados para conocer los factores que influyen en el desarrollo de las manifestaciones agresivas en los niños.

Baker, (1964) citado por Isabel Serrano demostró que una combinación de disciplinas relajadas y poco exigentes con actitudes hostiles por parte de ambos padres, fomentan el comportamiento agresivo de los hijos.

Por otro lado, también planteó que las actitudes hostiles, como el rechazo y el uso frecuente del castigo físico producen niños rebeldes e irresponsables.

Bandura y Walters, (1959) en Bandura y Ribes, (1975) comparon familias de adolescentes agresivos y no agresivos y encontraron diferencias respecto al tipo de modelos y de educación ofrecidos a sus hijos. Los padres del grupo de niños no agresivos no permitían la agresión en las discusiones, mientras que los padres del grupo agresivo modelaban y reforzaban repetidamente actitudes y conductas agresivas.

Otro factor influyente en el desarrollo de la agresividad en el niño lo constituye la incongruencia de los padres al manejar este comportamiento, ya que desapruaban la conducta agresiva, pero lo castigan físicamente por su agresividad. Este contraataque por parte de los padres, aunque puede funcionar momentáneamente parece generar más hostilidad en el niño y a la larga acaba en un estilo de comportamiento agresivo.

En este sentido Palacio, J. y otros (1995)⁽⁷⁵⁾ manifiesta que una atmósfera tolerante en donde el niño sabe que la agresión es una estrategia poco apropiada para salirse con la suya, porque se le reprime con mano firme y límites bien definidos proporciona el mejor antídoto a largo plazo para un estilo agresivo de vida.

Otro factor importante que puede inducir a un niño a comportamientos agresivos es la restricción excesiva y no razonable, que generalmente, puede provocar una atmósfera represiva.

Por último, uno de los factores más comunes en el ámbito familiar se observa en el uso de las expresiones agresivas directas por parte de los padres, quienes fomentan este comportamiento en el medio escolar y social al decir por ejemplo “no seas idiota, si te pegan, pega”.

⁽⁷⁵⁾ Palacio, et. Al. (1995)

Bandura y Ribes, (1975);⁽⁷⁶⁾ Cerezo y Esteban, (1994);⁽⁷⁷⁾ Serrano, P., (1998)⁽⁷⁸⁾ y muchos otros, consideran que el reforzamiento de la conducta agresiva es el único responsable del mantenimiento de éstas. Estos reforzamientos se pueden obtener de diversas formas, ya que por medio de la conducta agresiva los niños pueden obtener recursos materiales, cambios de normas, obtener sus deseos, control, atención, aprobación y admiración de los demás.

En vista de lo anterior, Serrano, (1998)⁽⁷⁹⁾ afirma que la excesiva frecuencia con que se presentan las conductas agresivas no nos debe sorprender, puesto que son muy diversas las consecuencias positivas que se pueden obtener tras la emisión de esta conducta.

Autores como Zeiberger, Zampen y Sloane, (1968) en Bandura y Ribes, (1975) han demostrado que la atención y aprobación del grupo de compañeros es uno de los reforzadores sociales más potentes en la regulación del comportamiento agresivo.

6. LAS MANIFESTACIONES AGRESIVAS EN EL AMBIENTE ESCOLAR

Los medios de comunicación nacionales e internacionales, expresan a menudo, evidencias de dramáticos episodios de manifestaciones agresivas entre estudiantes dentro y fuera del ambiente escolar.

Para Buendía, (1996)⁽⁸⁰⁾ estas manifestaciones agresivas pueden ser interpretadas

⁽⁷⁶⁾ Bandura, et. Al. (op. Cit.)

⁽⁷⁷⁾ Cerezo et. Al. (1994)

⁽⁷⁸⁾ Serrano (op. Cit.)

⁽⁷⁹⁾ Serrano (su Cit.)

⁽⁸⁰⁾ Buendía (1996)

como un mensaje o llamada de auxilio que hacen los niños y jóvenes para manifestar el malestar psicológico que están viviendo; de igual forma, Kazdin, (1994)⁽⁸¹⁾ considera que las conductas agresivas son indicadores de una estrategia adoptada por el niño para relacionarse con una realidad no aceptada.

De allí Fuentanza Cerezo, (1998)⁽⁸²⁾ puntualiza que para tratar la agresión escolar es necesario conectarla muy estrechamente con la interacción escolar, y como consecuencia, para definirla es conveniente entenderla como un evento muy vinculado con las relaciones del grupo, donde existen alumnos bien adaptados, agresores, víctimas y aislados.

Estudios realizados por Ortega, (1994)⁽⁸³⁾ señalan que el contexto escolar es un marco donde se producen muchas manifestaciones agresivas, en las cuales se involucran entre el 5% y el 30% de los escolares de primaria y secundaria.

Estudios realizados por Wetzel, (1989) citado por Arnold P. Goldstein, (1994) reportan un incremento en la tasa del crimen de las escuelas elementales públicas de Estados Unidos.

En esta misma línea Goldstein señala que el Centro Nacional para la Educación de Estados Unidos (1992) reporta que aproximadamente el 5% de los maestros sufrieron agresiones verbales por sus alumnos, mientras que el 8% habían sido víctima de la agresión física.⁽⁸⁴⁾

En nuestro país carecemos de estudios cuyas investigaciones nos proporcionen

⁽⁸¹⁾ (Kazdin 1994 En: Buendía, su Cit.)

⁽⁸²⁾ Cerezo (op. Cit.)

⁽⁸³⁾ Ortega (op. Cit.)

⁽⁸⁴⁾ Goldstein et. Al (1994)

estadísticas acerca de las manifestaciones agresivas en el ambiente escolar; sin embargo, para tener una idea de la incidencia de las conductas agresivas en la niñez y adolescencia hacemos referencia a las estadísticas presentadas por el Tribunal Tutelar de Menores. Tenemos, que en el año 1997 este tribunal atendió 215 casos de agresión, lo cual representa un 8.86% de las infracciones atendidas. mientras que en 1998 el número de casos aumentó a 330 alcanzando un comportamiento de 10.84% en este tipo de conducta.⁽⁸⁵⁾

El fenómeno del maltrato entre escolares es común y varía en relación a la configuración social de los grupos escolares, situación afirmada por Morganett, en Cerezo, F. (1994), al mismo tiempo que señala que hay más violencia interpersonal en aquellos grupos cuyas relaciones familia-escuela son menos fluidas y más conflictivas, y donde la disciplina y el establecimiento de normas no han sido coherentes.

El abuso entre escolares lo ha descrito Olweus, (1993) como: “un comportamiento prolongado de maltrato verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros.”⁽⁸⁶⁾

Este tipo de relaciones fue abordado abiertamente por primera vez en Escandinavia, a partir de un debate directo en un medio de comunicación, en 1969. Esta controversia suscitó un interés de tal magnitud que como respuesta se elaboraron programas de intervención educativa, a nivel nacional. (Cerezo, 1998).⁽⁸⁷⁾

Los primeros escritos acerca del tema fueron de carácter popular y debido a

⁽⁸⁵⁾ Menores Infractores en Cifras, UNICEF, citado por La Prensa del 27 de febrero del 2,000

⁽⁸⁶⁾ (Olweus 1993 En: Cerezo, op. Cit.)

⁽⁸⁷⁾ Cerezo, op. Cit.

investigaciones de D. Olweus y colegas, (1973)⁽⁸⁸⁾ cuyos estudios sistemáticos proporcionaron los primeros datos empíricos, acuñan el término **bullying** para referirse a la relación dinámica que entre el agresor y la víctima.

Actualmente, la conducta agresiva entre escolares se conoce a nivel internacional como el fenómeno “**bullying**”. Smith y Sharp, (1994) lo definen como: “una forma de conducta agresiva intencionada y perjudicial, movida por un abuso de poder y deseo de intimidar y dominar, cuyos protagonistas son jóvenes escolares.”⁽⁸⁹⁾

Dan Olweus y colegas, (1973), realizaron un estudio sistemático acerca de las variables incidentales en la conducta bullying y las de mayor repercusión en los adolescentes agresivos fueron el negativismo, la alta permisividad y la actitud laxa y sin límites claros acerca de su conducta. También observaron que la problemática “bully – víctima” es un fenómeno mantenido que implica a un 10% de la población escolar, con igual porcentaje de agresores y de víctimas.⁽⁹⁰⁾

Olweus, (1993)⁽⁹¹⁾ continuó su investigación realizando un estudio longitudinal en Noruega y Suecia, donde encuentra que los chicos entre 13 y 15 años identificados como “bullies” o como “víctimas,” presentan mayor probabilidad de involucrarse en actividades calificadas como delictivas o antisociales.

Lagerspetz, Bjorkvist, Berts y King, (1982) citados por Cerezo, (1998) observan diferencias significativas en el citado fenómeno según la ubicación de la escuela, siendo menor las del medio rural. Las causas favorecedoras de esta dinámica son las que ellos

⁽⁸⁸⁾ (Olweus, et. Al. 1973 En: Cerezo, op. Cit)

⁽⁸⁹⁾ Smith, et. Al. (1994)

⁽⁹⁰⁾ (Olweus 1973 En: Clarizio, op. Cit.)

⁽⁹¹⁾ (Olweus, op. Cit. En: Goldstein, op. Cit.)

llamaron la teoría de los dos factores: “factor poder y de afiliación.” El factor poder entre los alumnos es precisamente donde se generan los bullies, porque utilizan su estatus de poder para sentirse miembros importantes del grupo.

De allí que autores como Pastorelli, (1993) en Cerezo Ramírez, (1998) consideran que la agresividad escolar es una relación de abuso de poder que se establece entre uno o más alumnos que, generalmente, agreden a uno o más compañeros a los que consideran sus víctimas habituales.

Estudios realizados por Cerezo, Esteban, (1994) puntualizan que en la interacción dinámica entre escolares se observan tres grupos bien definidos: un grupo mayoritario bien adaptados y por lo general mantienen relaciones positivas con sus compañeros, el grupo de agresores o bullies y el grupo de víctimas.⁽⁹²⁾

Como resultado de sus estudios encuentran los siguientes aspectos relevantes: el grupo valora más a los bullies que a las víctimas, lo que se traduce como un mayor sentimiento de afiliación con los agresores; las víctimas se sienten más apartadas y solitarias, los agresores en cambio son considerados los más fuertes del grupo y por lo general suelen ser los mayores.

Lowenstern, (1977)⁽⁹³⁾ estudió las características de los bullies y entre los aspectos más relevantes encontró:

- Existe mayor número de chicos que de chicas agresivas.
- Las chicas son más propensas a utilizar los ataque verbales y psicosociales.
- Entre los bullies de ambos sexos es más frecuente que los padres con

⁽⁹²⁾ Cerezo (op. Cit.)

⁽⁹³⁾ (Lowenstern 1977 En: Cerezo, op. Cit.)

problemas familiares y sean agresivos con sus hijos. Por lo general, los padres de estos chicos conceden poco valor a las relaciones pro-sociales.

- Presentan baja sensibilidad hacia los problemas de los demás.
- Los bullies son más hiperactivos, perturbadores, y extrovertidos.
- Sus registros escolares presentan calificaciones bajas especialmente en lecto Escritura.

Dot, en 1986,⁽⁹⁴⁾ clasificó las conductas agresivas de los escolares según la forma en que se manifiestan:

- a) **Agresión Física:** arañar, morder, pellizcar, empujar, dar un punta pie, golpear un objeto, destrucción de objetos, apropiación de objetos que oscila desde adueñarse por la fuerza, acompañada de discusión hasta el robo caracterizado.
- b) **Agresiones Verbales:** disputas, insultos, ironías hirientes, diversas formas de rechazo, delatar a un compañero, desafiar a un adulto, desobediencia, infracción de las reglas del grupo, etc.

También señala que estas agresiones con frecuencia no llegan a ser contraataques sino expresiones como:

- Lágrimas
- Llamadas de auxilio
- Resistencia firme sin contra-agresión
- Actitudes y conductas de sumisión.

Otros estudios realizados por Caparra y Pastorelli, (1993)⁽⁹⁵⁾ comprueban que la

⁽⁹⁴⁾ Dot (op. Cit.)

⁽⁹⁵⁾ (Caparra, et. Al. 1993 En: Buendía, op. Cit.) .

regulación de las emociones desempeña un importante papel en el desarrollo de las conductas agresivas en los niños, los sujetos que muestran una alta inestabilidad emotiva, también, ejercen una alta agresión física y verbal, con escasos comportamientos prosociales.

Besag, (1989)⁽⁹⁶⁾ encuentra que la agresividad escolar es un fenómeno encubierto y por lo general no suele manifestarse en presencia de adultos; también observa que el agresor, la víctima y los observadores, usualmente, encubren, porque existe la creencia en nuestras sociedades de que hablar de malos tratos entre compañeros es delatar, y evidentemente, no se hace patente la necesidad de afrontar un problema cuando no se sabe de su existencia.

Por otro lado, Besag señala la falta de sensibilidad de muchos profesionales, debido a que el profesor y el resto del grupo pueden permanecer inalterados ante estas situaciones.

Olweus, Ekblad, (1994 –1990), citados por Cerezo, (1992), realizan una serie de estudios transculturales entre poblados escolares de China y Suecia, donde utilizan una adaptación del cuestionario de Olweus y contemplan dos factores principales: la agresividad general y el control de la agresividad con las siguientes dimensiones: relaciones negativas con los padres, impopularidad entre los compañeros de clase, actitud hacia la escuela negativa y auto evaluación positiva.

Este cuestionario fue llenado por todos los sujetos del estudio y recabó información de los profesores y padres con los siguientes resultados:

- Los chicos puntuaron más alto que las chicas en la dimensión agresión general, con diferencia muy significativa.

⁽⁹⁶⁾ (Besag 1989 En: Serrano, op. Cit.)

- En cuanto al control de la agresividad, la diferencia fue algo menor y los chicos puntuaron más alto.
- Las relaciones familiares negativas correlacionaron positivamente con la agresividad general y con el control de la agresión.
- La actitud positiva hacia la escuela muestra una relación alta y positiva con el control de la agresividad.
- La dimensión impulsividad entre los compañeros correlacionó ligera y positivamente con agresión general y por contrario arrojó una correlación mayor y negativa con el control de la agresividad.

Dubow, F. (1990)⁽⁹⁷⁾ encontró que los alumnos rechazados son vistos como alumnos con más problemas escolares en relación a cualquier otro grupo; los alumnos agresivos rechazados mostraron habilidades sociales deficientes.

Estos resultados sugieren la importancia de considerar el estatus social de los alumnos para la identificación de los niños agresivos que precisan intervención para mejorar sus destrezas o habilidades sociales.

Los hallazgos en las investigaciones de Cerezo y Esteban, (1992; 1994) demuestran que la agresividad y otros comportamientos problemáticos desarrollados en el aula se adquieren y mantienen por el refuerzo proporcionado por los propios compañeros.

Ekblad, en 1986,⁽⁹⁸⁾ estudió los determinantes sociales de la agresión escolar donde puntualiza las más destacadas:

- Las pautas socio-familiares inadecuadas producen en los niños conductas

⁽⁹⁷⁾ (Dubow 1990 En: Buendía op. Cit.)

⁽⁹⁸⁾ (Ekblad 1986 En: Cerezo, op. Cit.)

agresivas.

- Existe una correlación negativa entre expediente escolar y control de la agresividad.
- Los alumnos agresivos por lo general mantienen baja popularidad con el resto del grupo.
- El tiempo que los niños pasan viendo la televisión es relevante puesto, que los que marcan un mayor índice en ver televisión durante la semana, tienen una actitud negativa hacia la escuela y hacia sus padres.

Ortega, F., (1994)⁽⁹⁹⁾ en su obra “Violencia Interpersonal en los Centros Educativos”, menciona que los estudios relativos a las conductas agresivas en el ambiente escolar en países como Inglaterra y Estados Unidos son de carácter privado, es decir, no existe una implicación gubernamental en los mismos. Unos de los primeros estudios sistemáticos acerca de las características de los bullies y de las víctimas realizados en Estados Unidos fueron los de Floyd, (1985 – 1989) con una muestra de 72 alumnos de 7° y 8° de una escuela de Nueva York, quien utilizó un cuestionario sociométrico, el “Health Class Survey” del propio autor y que aplicó a alumnos y a profesores donde incluyó las áreas de aceptación y rechazo paterno PARQ, de Ronner, (1984); esta prueba también abarcó el rendimiento académico con el test de Stanford Binet y el auto concepto, con la escala de Piers – Harris.

Entre sus resultados se destacan:

- Las víctimas muestran una mayor auto estima por su conducta mientras que, los bullies la obtienen por su popularidad y apariencia física.

⁽⁹⁹⁾ Ortega (op. Cit.)

- Las víctimas puntúan más sobresalientemente en las funciones escolares.
- Las madres de los bullies son percibidas como más rechazadoras.
- La excesiva protección paterna o materna favorece las condiciones para el status de víctima.

En España, los estudios experimentales del tema comienzan en los años 90 donde se destacan los de Cerezo y Esteban, (1994)⁽¹⁰⁰⁾ quienes tratan de establecer los perfiles asociados a los caracteres de las agresiones así como los de las víctimas. En 1994 y 1995 elaboran instrumentos para medir la agresividad entre los escolares y una propuesta de intervención. También están los estudios de Melero, (1993)⁽¹⁰¹⁾ quien propone un tratamiento descriptivo y los trabajos de Ortega y Fernández, (1994)⁽¹⁰²⁾ que, además de aportar datos descriptivos, concretan características personales y referencias de los lugares de mayor incidencia.

Entre las características personales más importantes se encuentran:

- Alto nivel de agresividad y ansiedad.
- Alto grado de agresividad que en ocasiones se traduce en desafío.
- Se consideran sinceros y no sienten la necesidad de aparentar ser mejores de lo que en realidad son.
- Puntúan alto en la escala de psicotismo, neurotismo y en sinceridad.
- Manifiestan una autoestima ligeramente alta y autocontrol escaso en sus relaciones sociales.
- Tendencia a la terquedad e indisciplina

⁽¹⁰⁰⁾ Cerezo, et. Al. (op. Cit.)

⁽¹⁰¹⁾ Melero (op. Cit.)

⁽¹⁰²⁾ Ortega (op. Cit.)

- Perciben su clima familiar con escaso control sobre sus miembros.
- Viven las relaciones familiares en cierto grado de conflicto.[†]

7. ESTRATEGIAS PARA EL MANEJO DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

Algunos profesionales de la salud mental consideran que la catarsis es el mejor mecanismo para descargar y reducir los sentimientos violentos, pero para otros esto no es suficiente, ya que por lo general la persona con tendencia a la agresión difícilmente deja de manifestarla cuando consigue esta descarga, y en muchos casos puede tener un efecto contrario y servir de refuerzo.

Las contribuciones de Bandura, (1979); Pelligrini, (1985) y Nemeroff, (1991) en D. Guimara, (1996) señalan que el estallido agresivo realmente no sirve de catarsis, más bien, resulta más beneficioso dejar pasar un tiempo para que disminuya el deseo de agredir a los ofensores. También es importante que el individuo deje de “rumiar” la situación frustrante porque de lo contrario, el tiempo puede acrecentar la venganza.

Las corrientes psicoterapéuticas hablan de la importancia de la comunicación y, en este sentido, la técnica role play o juegos de papeles adquiere mucha relevancia.

Los estudios de Pennebaker, (1989)⁽¹⁰³⁾ muestran los beneficios de revelar a otros nuestras emociones y, no solo por efecto de “ventilar los sentimientos”, sino por la necesidad de buscar explicaciones a nuestro estado de ánimo.

Algunos procedimientos psicológicos empleados para el control de la agresión pueden ser de utilidad para el educador y son especialmente recomendables cuando en su

⁽¹⁰³⁾ (Pennebaker 1989 En: Clarizio, op. Cit.)

planteamiento se implican técnicas familiares, que pretenden enseñar la cooperación, y las acciones pro-sociales para contrarrestar las manifestaciones agresivas. En este sentido, los propulsores de las técnicas de modificación de conducta suponen que las consecuencias de las conductas socialmente apropiadas pueden incrementarse si se asocian a refuerzos gratificantes y, por el contrario, las inapropiadas se reducirán si se asocian a un castigo o a la falta de gratificación.

Paterson y col., (1975)⁽¹⁰⁴⁾ llevan a cabo programas para disminuir conductas agresivas con maestros y padres de acuerdo a los siguientes lineamientos:

- El sujeto debe conocer cuando una acción es o no positiva, así como las consecuencias de las mismas.
- Establecimiento de un programa de recompensas y castigo con un sistema de puntos o fichas especificado un contrato mutuamente acordado.
- Manipulación de los estímulos ambientales para el control de los Antecedentes.
- Reducción de estímulos discriminativos.
- Modelamiento de comportamientos no agresivos.
- Reducción de la exposición a modelos agresivos.
- Reducción de estímulos aversivos.

Los procedimientos utilizados para controlar las consecuencias fueron:

Extinción, tiempo fuera, costo de respuesta, reprimendas, sobre corrección, reforzamiento diferencial.

⁽¹⁰⁴⁾ (Paterson 1975 En: Conesa, 1998)

Otro de los procedimientos utilizados, basado en la Psicología Cognitiva, ha sido discutido ampliamente por psicólogos como Goldstein, Harootunian y Conoley, (1994); H. R. Séller, (1991); Kendall y Braswell, (1993); en Novaco, (1997)⁽¹⁰⁵⁾; J. Azerrad, J. (1997); R. Coles, (1996); Steiner, C., (1998), cuyas propuestas nos señalan que la agresión se puede controlar si logramos reducir la reactividad emocional negativa desarrollada ante elementos o sucesos valorados como hostiles, es decir, si cambiamos la valoración negativa y la reemplazamos por capacidades sociales; emocionales y cognitivas.

Los programas cognitivo-conductuales para el entrenamiento del control de la ira proponen que el individuo puede beneficiarse si llega a interpretar el acontecimiento activador de manera que le sea menos molesto. Hacen hincapié en la importancia de evitar pensamientos distorsionados o “rumiaciones” que justifiquen la escalada hostil. A partir de allí, el sujeto debe aprender que muchas veces es mejor no comportarse de manera agresiva y puede incluir en su repertorio otros tipos de respuestas más positivas para la interacción social. Este tratamiento no solo debe incluir técnicas de control de comportamientos agresivos, sino también, entrenamiento en habilidades sociales.

En general, las terapias cognitivas – conductuales tratan de modificar los pensamientos negativos e interpretaciones hostiles en los individuos mediante programas de entrenamiento cognitivo basados en ejercicios auto instructivos.

El desarrollo de habilidades sociales en los niños está recibiendo hoy, día, una enorme atención clínica y en el campo de la investigación; de allí que Michelson y Sugai,

⁽¹⁰⁵⁾ (Novaco 1997 En: Steiner, 1998)

(1983)⁽¹⁰⁶⁾ consideran que más del 25% de todos los artículos científicos en este campo han aparecido en las últimas décadas.

Para Michelson y otros, este repentino incremento en el interés por el desarrollo de las habilidades sociales infantiles, obedecen a varios factores, debido a que las investigaciones retrospectivas han encontrado constantemente relaciones sólidas entre la competencia social en la infancia y el posterior funcionamiento académico familiar, laboral y social.

Otro aspecto importante es el hecho de que en las escuelas, una gran cantidad de niños muestran una amplia variedad de comportamientos inadaptados con un efecto nocivo en el desarrollo de las buenas relaciones entre compañeros y en el rendimiento académico satisfactorio.

El reconocimiento de estos factores ha llevado a muchos investigadores a la búsqueda de estrategias terapéuticas y preventivas efectivas, entre las que se destacan la enseñanza de habilidades sociales como una importante aproximación a esta problemática.

La competencia social tiene una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el futuro del niño. La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecución esencial del desarrollo. Al respecto Hops, (1976) nos manifiesta "Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que pueden influir en forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica".⁽¹⁰⁷⁾

⁽¹⁰⁶⁾ Mickelson, et. Al. (op. Cit.)

⁽¹⁰⁷⁾ (Hops 1976 En: Clarizio, op. Cit.)

Las habilidades sociales expresadas por Rin y Markle, (1979) como un repertorio de comportamientos verbales y no verbales, a través de los cuales los niños influyen en las respuestas de otros individuos en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias negativas.⁽¹⁰⁸⁾

Combs y Slaby, (1977) consideran que las habilidades sociales son las capacidades para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado, socialmente.⁽¹⁰⁹⁾

Larry Michelson, Don P. Sugai, Randy P. Wood y Kazdin, (1983) presentan las siguientes características de las habilidades sociales:

- a) Las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje (observación, imitación, ensayo e información).
- b) Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
- c) Las habilidades sociales suponen iniciativa y respuestas efectivas y apropiadas.
- d) Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social.
- e) Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada.
- f) La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (edad, sexo, estatus del receptor, y afectan la conducta social del

⁽¹⁰⁸⁾ (Rin, et. Al. 1979 En: Michelson et. Al. Op. Cit.)

⁽¹⁰⁹⁾ (Combs, et. Al. En: Shappio, 1997)

sujeto.)

- g) Los déficit y exceso de la conducta social pueden ser especificadas y objetivados a fin de intervenir.

Las técnicas ideadas para el desarrollo de las habilidades sociales consideran los déficit de habilidades, y la noción de déficit se basa en la suposición de que los niños no tienen en sus repertorios de respuestas las habilidades requeridas para interactuar debidamente con los demás.

CAPITULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Para los efectos que intervienen en nuestra propuesta, propusimos el siguiente problema:

¿Qué efecto tendrá un programa de habilidades sociales combinado con técnicas de modificación de conductas en las conductas agresivas que manifiestan un grupo de estudiantes de V grado hacia sus compañeros en el salón de clases?

2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN:

Los estudiantes que presentan frecuencias altas de conductas agresivas en el salón de clases, disminuirán las frecuencias de presentación de dichas conductas una vez hayan recibido el entrenamiento del programa de habilidades sociales combinado con técnicas de modificación de conducta.

3. HIPÓTESIS EXPERIMENTALES:

Los niños que manifiestan un alto porcentaje de conductas agresivas en el salón de clases y que participen en el entrenamiento del programa de habilidades sociales combinado con técnicas de modificación de conducta, disminuirán el promedio de dichas conductas en la medida que vayan recibiendo el entrenamiento.

4. HIPÓTESIS ESTADÍSTICAS:

H^0 El porcentaje de conductas agresivas en el salón de clases, de los estudiantes involucrados en el programa de habilidades sociales combinado con técnicas de modificación de conducta, no es diferente al porcentaje previo al desarrollo del programa.

H_1 El porcentaje de conductas agresivas de los estudiantes en el salón de clases, antes del entrenamiento es diferente al porcentaje de las mismas durante y después del desarrollo del programa.

5. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN:

a) Variable Independiente:

En nuestra investigación se manejaron dos variables independientes:

El programa de habilidades sociales y las técnicas de modificación de conducta.

b) Variable Dependiente:

Las conductas agresivas en el salón de clases.

6. DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES:

a) Conductas Agresivas:

Conjuntos de acciones dirigidas a ofender, provocar o herir a los demás con palabras, gestos o actos físicos.

b) Programa de habilidades sociales:

Programa diseñado para enseñar e incrementar habilidades interpersonales adecuadas para reemplazar las conductas agresivas.

c) Técnicas de modificación de conductas:

Conjunto de Técnicas que manejadas contingentemente permiten desarrollar e incrementar conductas apropiadas y disminuir o extinguir comportamientos inadecuados.

7. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES:

7.1. Conductas Agresivas:

Forma intensa o violenta de la conducta verbal, gestual o física con la intención de dañar, o herir a otros con consecuencias aversivas. La agresión física incluye: empujar, patear, halar el cabello, escupir, arañar, pellizcar, golpear a otra persona con cualquier parte del cuerpo o con objetos, de igual forma tirar o golpear objetos.

La agresión verbal incluye: gritar, insultar, poner sobrenombres, usar tonos y expresiones hirientes.

La agresión gestual incluye: enseñar el puño, torcer la boca y sacar la lengua.

7.2. Programa de Entrenamiento de Habilidades Sociales:

Intervenciones de enseñanza programada y sistemática de comportamientos asertivos con la finalidad de que los estudiantes adquieran repertorios de conductas sociales, que les permitan establecer interacciones adecuadas con sus compañeros y demás personas.

7.3. Técnicas de Modificación de Conducta:

Técnicas que se utilizan para crear conductas nuevas en un individuo, y/o incrementar el nivel de ocurrencia de las ya existentes y suprimir aquellas objetables; por medio de la manipulación de estímulos discriminativos, reforzadores y aversivos.

8. CONTROLES DE LA INVESTIGACIÓN:

8.1. Sujetos:

Esta investigación fue llevada a cabo con cuatro estudiantes de V grado de la Escuela Francisco Arias Paredes, sección matutina, de ambos sexos, con nivel de funcionamiento intelectual normal, en el rango de edades que oscilan entre 10 años con 5 meses a 11 años con 8 meses; quienes de acuerdo con los informes de la directora, maestro de grupo y los resultados de los cuestionarios realizados por los estudiantes que calificaban en una escala de alto a moderado en las manifestaciones agresivas, en el salón de clases.

También cabe destacar que de acuerdo al estudio de la ficha acumulativa de cada uno de los estudiantes seleccionados, se pudo comprobar que éstos tenían promedios finales desde 2.8 hasta 3.8, de igual forma, se observó especial dificultad en las materias de matemática, español y ciencias. Las evaluaciones en la sección de hábitos y actitudes eran bajas y según la opinión del maestro de grupo, los alumnos podrían tener un mejor rendimiento, pero su mal comportamiento incidía en su aprovechamiento académico. De acuerdo con los resultados de los datos recabados el 75% de estos sujetos provenían de hogares desintegrados donde prevalecía la ausencia de la figura paterna. El nivel intelectual según los resultados del Toni 2 oscila entre medio a medio bajo. Ver Anexo

Cuadro N° XIV, pág. # 123.

8.2. Escenario:

La investigación se efectuó en el salón de clases del V B de las Escuela Primaria Francisco Arias Paredes, ubicada en el corregimiento de Pueblo Nuevo, distrito de Panamá. Es una escuela de jornada única con una población de 743 estudiantes, una directora y 30 educadores, además cuenta con una trabajadora social, una secretaria y tres trabajadores manuales.

La estructura física de la escuela está conformada por dos pabellones de dos niveles, con escaleras y corredores amplios. Los salones son espaciosos, aunque provistos de poca iluminación y escasa ventilación, el patio pequeño carece de ambiente para la recreación de los estudiantes; especialmente para los más pequeños. El área de Educación Física está ubicada en el centro de los dos pabellones, lo que hace difícil el control de los ruidos propios de esta actividad, ya que muchas veces sentían como si ocurrieran dentro de las aulas de clases.

El entrenamiento de los alumnos se realizó en un salón de la planta baja, equipado de sillas pupitres, dos tableros, un mural, un pupitre con su respectiva silla, dos abanicos de techo, dos lámparas fluorescentes y un ventanal de ornamentales a lo largo de ambas paredes tanto la iluminación como la ventilación eran deficientes.

8.3. Materiales:

Los instrumentos utilizados en la programación fueron:

- Cuestionarios de las Relaciones Socio afectivas

Forma A para alumnos y Forma B para Profesores de Cerezo, (1994).

- Inventario para la selección de reforzadores.
- Registros diarios de frecuencia de conductas.
- Ficha Escolar para conocer el historial académico de cada Estudiante.
- Test de Inteligencia no Verbal Toni 2

Para el desarrollo de la Programación utilizamos los siguientes materiales:

- Fichas de papel de tres colores amarillas (5 puntos), verdes (1 punto), rojas de penalización (cero puntos).
- Reforzadores Primarios: galletas, caramelos, chocolates, picaritas, pastillas, yoyos, trompos, plumas, libretas, binchas, pasquines, llaveros, ganchos, monederos, anillos, bolas, rompecabezas, pelotas, etc.

9. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE HABILIDADES SOCIALES:

El programa de habilidades sociales es un método que ha sido aplicado a niños y niñas con diversos tipos de problemas, incluyendo el aislamiento social, la falta de asertividad y el comportamiento agresivo.

Este programa se realizó con la finalidad de que los niños y niñas, objetos de la investigación aprendieran a interactuar en forma asertiva frente a situaciones cotidianas con sus compañeros de clases como una alternativa a las manifestaciones agresivas.

Para su ejecución utilizamos módulos de enseñanza de las habilidades sociales propuestos por Larry, Michelson, Sugai y otros (1983) con adaptaciones hechas por nosotros considerando la edad, intereses y condiciones culturales del grupo.

Paralelamente a este programa se utilizó un sistema motivacional de fichas para

incrementar la frecuencia de presentación de las conductas asertivas y la disminución y/o extinción de conductas agresivas en el salón de clases.

Para el desarrollo de los módulos de habilidades sociales se utilizaron las siguientes estrategias de enseñanza.

9.1. Instrucciones:

Fueron un componente esencial en el desarrollo del programa porque se utilizaron para enseñarles a los estudiantes cuáles eran los comportamientos requeridos y la forma en que debían realizarse; la información se presentó en un lenguaje sencillo apropiado para la edad y expresiones verbales propias del grupo.

9.2. Imitación:

Esta técnica nos permitió proporcionar ejemplos concretos de las habilidades sociales trabajadas en ese momento, ya que actuamos como modelos en muchas ocasiones para ejemplificar los comportamientos que se debían realizar.

9.3. Juego de papeles:

Una vez que a los alumnos se les brindaba la información y ejemplos acerca de los tipos de respuestas con su respectiva discusión, se les proporcionaba un libreto para que ensayaran la habilidad varias veces hasta que la dominaran, una vez que la presentaban al resto del grupo y recibían la retroalimentación se intercambiaban los libretos.

9.4. Retroalimentación:

Al finalizar cada presentación se les proporcionaba información acerca de cómo efectuaron la práctica, los aspectos que habían realizado correctamente, cuáles podían mejorar, cómo mejorarlos, etc.

9.5. Reforzamiento Positivo:

Esta técnica fue muy importante, porque permitió que los comportamientos asertivos aumentaran su frecuencia de presentación por las consecuencias presentadas: atención, aprobación, fichas, objetos, actividades y privilegios.

9.6. Moldeamiento:

Esta técnica se utilizó para reforzar aquellos comportamientos que se aproximaban a la conducta meta.

9.7. Extinción:

Este procedimiento nos fue útil para manejar la conducta agresiva en el salón de clases, de tal forma que cuando el estudiante exhibía este tipo de conducta el maestro no le prestaba atención en ese momento, sólo atendía al niño agredido y le manifestaba comprensión.

9.8. Costo de respuesta:

Cuando el estudiante exhibía una conducta agresiva se le entregaba una ficha roja que

le impedía intercambiar fichas ese día o por lo menos durante dos días dependiendo de la frecuencia de intercambio programada en ese momento.

9.9. Tiempo Fuera:

Esta técnica se utilizó en casos muy extremos cuando alguno de los estudiantes presentaban una manifestación intolerable como por ejemplo: patear, dar puñetazos, garratear, etc.

La generalización como estrategia para incrementar la eficacia del Programa:

En todo programa psico-educativo, el proceso de generalización es una característica fundamental para asegurar la presentación de las conductas nuevas o recientemente establecidas en otros ambientes, situaciones o personas.

Para cumplir con este requisito trabajamos con los pasos recomendados por Stokers y Baer, en Larry, Michelson y otros, (1983).

- Enseñar comportamientos que estén apoyados por el ambiente natural con la finalidad de asegurar que el repertorio de comportamientos nuevos sean acogidos y mantenidos por las contingencias naturales operados en el medio ambiente de los niños. De allí, que se seleccionaron los módulos acordes con los intereses y necesidades del grupo, a la vez que se les pidió a los padres, maestros y compañeros que reforzaran positivamente cada vez que los estudiantes manifestaran respuestas apropiadas como por ejemplo: pedir permiso, dar gracias, pedir favores, dar cumplidos y otros.
- **Enseñar Respuestas Diversas:** Durante la enseñanza de las habilidades se les proporcionó varios guiones a los estudiantes, con muchas respuestas en

situaciones variadas y con diferentes personas.

Enseñar sin Guiones y Condiciones Variadas: Se les animó a los estudiantes que introdujeran eventualmente algunas situaciones de sus experiencias propias y otras diseñadas por ellos mismos para asegurarnos si estaban aprendiendo algo más que un guión.

Reforzar los autoinformes correctos sobre la actuación: El hecho de asignar deberes para la casa fue una medida útil en este programa, porque una vez que se enseñaba una habilidad, se daban instrucciones a los estudiantes para que la efectuasen fuera del salón y en la clase siguiente; cada estudiante debía informar sobre su éxito y/o problemas al aplicar la habilidad fuera de la situación de enseñanza. Es importante señalar que una de las medidas que utilizamos para asegurarnos que los estudiantes cumplieran con sus deberes fue verificar si el cuaderno estaba firmado por alguno de sus padres; cada vez que esto sucedía ganaban una ficha de un punto y si no lo traían firmado no obtenían nada.

Incorporación de los Compañeros: Los compañeros del salón fueron incluidos dentro de la enseñanza de diversas maneras como por ejemplo: se les permitió que iniciaran interacciones apropiadas con los estudiantes del programa, que sirvieran de modelos, también vale mencionar que los compañeros del salón de clases eran motivados con privilegios y refuerzos primarios y sociales cuando ejecutaban este tipo de conducta.

10. Diseño de Investigación:

En esta investigación utilizamos el diseño experimental de un solo sujeto Reversión A, B, A₁ y B₁ para determinar los efectos que tiene el procedimiento de la enseñanza de habilidades sociales combinado con técnica de modificación de conducta, en un grupo de niños de V grado de la Escuela Francisco Arias Paredes, con manifestaciones de conductas agresivas en el salón de clases.

Este diseño está fundamentado por una Línea Base (A), la cual mide el nivel operante de la conducta en condiciones naturales. Una fase (B) donde se incluyen las variables independientes, que en nuestro caso se introduce el programa de habilidades sociales combinado con las técnicas de modificación de conducta, luego se retorna a la fase de Reversión (A₁) donde los sujetos del grupo experimental funcionan como su propio control sin ser reforzados; en otras palabras, se regresó a las condiciones experimentales originales de la Línea Base. Para finalmente regresar a la fase (B¹) en la que también se incluyen las variables independientes.

Algunas Consideraciones sobre el uso del Diseño de Reversión:

Después de consultar y analizar diferentes fuentes consideramos prudente utilizar el diseño de reversión intra sujeto por varias razones señaladas a continuación:

Como el objetivo de nuestro trabajo era conocer el efecto que podría tener un programa de habilidades sociales combinado con técnicas de modificación de conducta en las manifestaciones agresivas, que presentaban un grupo de cuatro estudiantes de V grado hacia sus compañeros en el salón de clases, y al considerar que el procedimiento que utilizamos en nuestra investigación estaba fundamentado en el análisis conductual

aplicado, estimamos conveniente emplear un diseño que nos permitiera demostrar la relación funcional entre la conducta dependiente y las variables independientes, de tal forma que pudiésemos demostrar que el procedimiento utilizado era efectivo. Por otro lado, el análisis conductual aplicado exige que se demuestre la efectividad del procedimiento utilizado, de tal forma que pueda ser repetido por otras personas bajo circunstancias iguales o similares, en este sentido el diseño seleccionado nos garantizaba este aspecto.

El hecho de que el maestro del grupo y la trabajadora social eran los responsables de registrar la variable dependiente, consideramos prudente utilizar un diseño sencillo que nos garantizará la confiabilidad de los datos obtenidos, en otras palabras queríamos asegurarnos que este personal se sintiera cómodo, seguro y confiado con la información que nos proporcionaban.

El grupo que nos sirvió de marco en la investigación era reducido, por lo tanto, lo más prudente era utilizar un diseño intrasujeto donde el propio sujeto fuese su propio control a lo largo de toda la investigación.

Al utilizar este diseño también contemplamos las objeciones que algunos investigadores hacen al respecto como es el hecho de que la conducta modificada se puede perder al regresar a la Línea Base; sin embargo, en este sentido recogimos el pensamiento de autores como Séllyer y Schoenfeld en Sulzer - Azaroff y otros, (1990) quienes evidencian que una vez que la conducta se haya adquirido, si se llega a perder, se puede recobrar con mayor rapidez; en esta misma línea estos autores manifiestan de acuerdo a las evidencias en los trabajos de esta naturaleza, siempre se ha llegado a recobrar la conducta modificada.

Algunos autores consideran que este diseño no es conveniente desde el punto de vista ético porque deshace, aunque sea por un período breve los efectos positivos de un programa; no obstante, esta postura también es refutada por investigadores como Baer, quien considera que el diseño de reversión puede ser justificado desde el punto de vista ético, puesto que este procedimiento le da pautas al aplicador de las contingencias para reconocer el grado de adquisición y/o extinción de la conducta mediante la remoción del tratamiento, es decir, cuál será el comportamiento de la conducta modificada bajo las condiciones naturales.

11. PROCEDIMIENTO:

Antes de iniciar la selección del grupo experimental, sostuvimos una reunión con la directora del plantel en la que expusimos el objetivo de nuestra investigación. El proyecto fue acogido con beneplácito e inmediatamente nos brindó todas las facilidades para realizarlo. Trabajamos con un grupo indisciplinado, que a juicio de la directora y del maestro habían estudiantes que presentaban conductas agresivas contra sus compañeros de clases.

11.1. Selección de la Muestra:

Los sujetos experimentales fueron seleccionados en base a resultados de los cuestionarios de las relaciones socio – afectivas en el aula de Cerezo, (1994), fueron llenados por los 28 estudiantes del grupo donde la forma A le correspondió a los estudiantes y al maestro la forma B.

Estos cuestionarios se aplicaron con la finalidad de conocer las posibles relaciones de los sujetos del grupo dentro de la dinámica de la agresión desde la perspectiva de los estudiantes y la del maestro de grupo.

El cuestionario de las relaciones socio afectivas se basa en la técnica del sociograma y su finalidad es conocer la estructura interna del aula, según los criterios de aceptación y de rechazo y las posibles relaciones de los individuos del grupo dentro de una dinámica de agresión – victimización, ambas versiones contemplan la doble perspectiva maestro – alumno.

Los dos cuestionarios constan de diez preguntas con contenidos similares, donde se pueden establecer comparaciones entre las respuestas de los alumnos y las del maestro y comparar hasta que punto estas conductas son percibidas por el maestro o simplemente son inadvertidas.

La forma A de los alumnos evalúa las variables:

- 1) Elegido
- 2) Rechazo
- 3) Ser Elegido (expectativa)
- 4) Ser Rechazado (expectativa)
- 5) Fuerte
- 6) Cobarde
- 7) Agresivo
- 8) Víctima
- 9) Manía (rabia)
- 10) Listo.

La forma B para el maestro tiene una ligera variación con respecto a la forma A de los estudiantes, sus variables son:

- 1) Elegido**
- 2) Rechazado**
- 3) Débil**
- 4) Cruel**
- 5) Fuerte**
- 6) Cobarde**
- 7) Agresivo**
- 8) Víctima**
- 9) Manía (rabia)**
- 10) Listo.**

En ambos cuestionarios estas variables se agrupan en torno a cuatro categorías o subgrupos:

Categoría 1: Sociograma de Elección – Rechazo

Categoría 2: Variables Asociadas a las características de los bullies

Categoría 3: Variables Asociadas a las características de las víctimas

Categoría 4: Percepción Académica

Para efectos de nuestro trabajo solo estamos presentando los resultados de las categorías relacionadas con Elección – Rechazo (ítems 2,4), y variables relacionadas con las características bullies (agresión) (ítems 7,9); puesto que son específicamente las categorías que identifican nuestra variable dependiente.

Consideramos importante aclarar que aunque los resultados referentes a la aceptación

y victimización no se señalan en el trabajo, fueron discutidos con el maestro del grupo y tomados en cuenta en el desarrollo de la programación.

Para la interpretación de los resultados del cuestionario de los alumnos se utilizaron dos criterios:

- Los alumnos que destacan en las variables de rechazo y características bullies.
- Los alumnos que no destacan en las variables de rechazo ni en las características bullies.

Los sujetos nominados con el 25% o más de los compañeros del grupo destacan en esa variable y los sujetos que han sido nominados por debajo de este porcentaje no destacan en esa variable.

El cuestionario fue aplicado a los 28 estudiantes en forma grupal, durante las primeras horas de la mañana con las siguientes precauciones: para estar seguros que los estudiantes tenían claro lo que era una conducta agresiva antes de llenar el cuestionario se definió operacionalmente la conducta agresiva en conjunto con los estudiantes, por otro lado, se les enfatizó que sus respuestas se manejarían en forma privada y que se mantendrían en el anonimato.

Para obtener el porcentaje de dichas variables utilizamos la fórmula de número total de nominaciones recibidas dividido entre el número de estudiantes que llenaron el cuestionario multiplicado por cien. (Ver Anexo Cuadros XIX, XX, XXI y XXII páginas 128 - 131).

Con base a los criterios arriba señalados, para el proyecto fueron seleccionados cuatro estudiantes del grupo, quienes destacaban en las variables de agresión y rechazo (Ver Anexo Cuadros XV, XVI, XVII y XVIII páginas 124 - 127).

11.2. Entrenamiento a las Madres y al Personal:

Una vez seleccionada la muestra de estudiantes, procedimos a establecer un programa de entrenamiento con las madres de los cuatro estudiantes seleccionados, el maestro del grupo y la trabajadora social del plantel. Para asegurar la asistencia de las madres obtuvimos el apoyo de la directora, quien les invitó a una reunión para que les presentar el proyecto y solicitarles su anuencia y respaldo en la ejecución del programa.

Unos de los aspectos que facilitaron la asistencia de las madres a los grupos de entrenamiento fue el hecho de que tres eran amas de casa y otra trabajaba en horarios rotativos, lo cual permitió que las sesiones se realizaran durante las dos primeras horas de los martes y viernes, período en que el grupo tenía clases especiales.

Las sesiones de entrenamiento se programaron en cinco módulos de dos horas cada uno. En los tres primeros participaron las madres, el maestro de grupo y la trabajadora social y los dos últimos fueron programados sólo para el maestro y la trabajadora social.

El entrenamiento involucró aspectos conceptuales y prácticos sobre el manejo de las conductas agresivas en el salón de clases con los siguientes contenidos:

MÓDULO N° 1

Definición operacional de las conductas agresivas desde el punto de vista de:
verbal, físico y psicológico.

Factores que favorecen el desarrollo de la agresión en el niño y el adolescente:
Ambientales, biológicos, cognitivos, sociales y personalidad.

Diferencia entre comportamientos agresivos y asertivos.

MÓDULO N° 2

Las habilidades sociales

Definición

Papel de las habilidades sociales en las relaciones interpersonales

Las consecuencias de las habilidades sociales deficientes en el comportamiento del niño en: el hogar, escuela y comunidad.

Las habilidades sociales más comunes:

Hacer cumplidos, pedir permiso, pedir favores, dar gracias, escuchar a los demás, preguntar Por qué, decir no en forma adecuada, solución de conflictos, la empatía, defender sus derechos.

MÓDULO N° 3

Sistema de economía de fichas

Definición

Objetivos

Beneficios

Componentes más importantes del sistema de economía de fichas

Definición operacional de la conducta meta

Tipos de reforzadores

Establecimiento de reglas

Entrega de fichas

Intercambio de fichas

Responsabilidades de los padres en el programa

Reforzamiento de conductas incompatibles con la agresión

Firmar los deberes

Asistir cada quince días a los seguimientos

MÓDULO Nº 4

Entrenamiento para el maestro y la trabajadora social

Medición de la conducta agresiva.

Registros de Frecuencia.

Objetivos

Precauciones que se deben tomar en cuenta antes de la medición de la Conducta.

Duración del registro.

Número de sesiones

Ubicación de los observadores

Importancia de la confiabilidad en los registros

Fórmula para obtener la confiabilidad: número de acuerdos entre los números de desacuerdos más los números de acuerdos por cien.

MÓDULO Nº 5

Práctica simulada de toma de registros de la conducta agresiva y obtención del porcentaje de confiabilidad.

Los módulos de las sesiones de adiestramiento fueron diseñados con sus objetivos generales, específicos, contenidos, estrategias de enseñanza, recursos didácticos y

evaluación. (Ver cuadros I, II, III, IV y V páginas 78 - 82).

SESIONES DE ENTRENAMIENTO A PADRES, MAESTRO DEL GRUPO Y TRABAJADORA SOCIAL DEL CENTRO EDUCATIVO

A. Objetivos Generales:

1. Señalar las conductas agresivas en el niño y en el adolescente desde el punto de vista físico, verbal y psicológico.
2. Conocer los factores que favorecen el desarrollo de las manifestaciones agresivas en la niñez y en la adolescencia.
3. Reconocer la importancia de las habilidades sociales para el establecimiento de unas interacciones sociales adecuadas.
4. Establecer el nexo entre habilidades sociales y las conductas agresivas.
5. Conocer el objetivo de un sistema de economía de fichas.
6. Proporcionarles a los maestros las herramientas indispensables para el manejo de un sistema de economía en el salón de clases.
7. Experimentar los pasos para levantar los registros observacionales confiables.

B. Objetivos Específicos:

1. Identificar los diferentes tipos de conductas agresivas que se producen en el salón de clases.

2. Describir los factores que favorecen el desarrollo de las manifestaciones agresivas en la niñez y en la adolescencia.
3. Mencionar comportamientos asertivos y agresivos.
4. Reconocer la importancia de las habilidades sociales en una interacción social adecuada.
5. Identificar la relación que existe entre las habilidades sociales deficientes y las conductas agresivas.
6. Explicar el propósito de un sistema de economía de fichas en el manejo de la conducta agresiva.
7. Explicar e identificar los reforzadores de apoyo y el costo de respuesta.
8. Describir y mencionar los factores que pueden elevar al máximo la efectividad del sistema de economía de fichas.
9. Describir la medición exacta del comportamiento agresivo.
10. Reconocer la medición válida y confiable del registro de la conducta agresiva.
11. Ilustrar y practicar simulaciones de registros de frecuencia de la conducta agresiva y su confiabilidad.

Cuadro 1

SEMINARIO TALLER “ENTRENAMIENTO A PADRES Y MAESTROS SOBRE EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES”.

Fecha: 13 de julio de 1999

Grupo: Padres, Maestros y Trabajadora Social

Hora	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia de Enseñanza	Recursos Didácticos	Evaluación
7:30 – 7:40 a.m.	Facilitar la participación e integración del grupo en el seminario	1. Dinámica de presentación: ¿Quién soy yo?	Dinámica Grupal	Sillas	
7:40 – 8:20 a.m.	Identificar los diferentes tipos de conductas agresivas que se presentan en el salón de clases.	2. Definición de conductas agresivas. - Verbal - Física - Psicológica	Binas Lluvia de Ideas	Papel Lápiz Transparencia Retroproyector Rotafolio Pílotos	Respuestas Verbales para la identificación de las conductas agresivas.
8:20 – 8:40 a.m.	Describir los factores que favorecen el desarrollo de las manifestaciones agresivas en la niñez y la adolescencia	3. Factores que favorecen el desarrollo de la agresión: - ambientales - biológicos - cognitivos y sociales personalidad	Exposición Dialogada Lluvia de Ideas	Rotafolio Carteles Tablero Pílotos Tiza	Calidad de respuesta de los participantes
8:40 – 9:00 a.m.	Diferenciar los comportamientos agresivos de los asertivos	Diferenciar entre comportamientos: - agresivos - asertivos	Binas Grupal	Papel Lápiz Transparencias Retroproyector	Calidad de Respuesta de los participantes

Cuadro II

SEMINARIO TALLER “ENTRENAMIENTO A PADRES Y MAESTROS SOBRE EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES”.

Fecha: 16 de julio de 1999

Grupo: Padres, Maestro del grupo y Trabajadora Social

Hora	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia de Enseñanza	Recursos Didácticos	Evaluación
7:30 – 8:00 a.m.	Reconocer la importancia de las habilidades sociales en una interacción social adecuada	1. Las habilidades sociales <ul style="list-style-type: none"> - Definición - Papel de las habilidades sociales deficientes en las relaciones interpersonales 	Binas Grupo Lluvia de Ideas	Papel Lápiz Tablero Tiza	Calidad de respuestas de los participantes
8:00 – 8:20 a.m.	Identificar la relación que existe entre las habilidades sociales deficientes en el comportamiento del niño: <ul style="list-style-type: none"> - en la casa - en la escuela - en la comunidad 	Consecuencias de las habilidades sociales deficientes en el comportamiento del niño: <ul style="list-style-type: none"> - en la casa - en la escuela - en la comunidad 	Binas Grupo Lluvia de Ideas	Lápiz Papel Rotafolio Piltos	Calidad de respuestas de los participantes
8:20 – 9:00 a.m.	Enumerar las habilidades sociales más frecuentes y sus ventajas	Habilidades sociales Más comunes <ul style="list-style-type: none"> - Dar gracias - Solicitar permiso - Pedir favores - Escuchar a los demás - Preguntar ¿por qué? 	Binas Grupo Lluvia de Ideas	Lápiz Papel Rotafolio Piltos	Calidad de respuestas de los participantes

Cuadro III

SEMINARIO TALLER "ENTRENAMIENTO A PADRES Y MAESTROS SOBRE EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES".

Fecha: 20 de julio de 1999

Grupo: Padres, Maestros y Trabajadora Social

Hora	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia de Enseñanza	Recursos Didácticos	Evaluación
7:30 - 8:00 a.m.	Explicar el objetivo del uso de economía de fichas como sistema motivacional	1. Definición: - Objetivo - Beneficios	Exposición Dialogada Lluvia de Ideas	Retroproyector	Calidad de respuestas
8:00 - 8:45 a.m.	Diferenciar los componentes más relevantes de un programa de Economía definida de fichas	Componentes más relevantes del sistema de economía de fichas. 2. Definición de la conducta neta: - Selección de los reforzados - Establecimiento de las reglas - Entrega de las fichas - Intercambio de las fichas	Exposición Dialogada	Rotafolio Pilotos	
8:45 - 9:10 a.m.	Identificar Responsabilidades de los padres en el programa	4. Responsabilidades de los padres en el programa: - Reforzar las conductas incompatibles a la agresión - Firmar las tareas	Exposición Dialogada	Rotafolio Pilotos	

Cuadro IV

SEMINARIO TALLER “ENTRENAMIENTO A MAESTROS PARA EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES”.

Fecha: 23 de julio de 1999

Grupo: Maestro del grupo y Trabajadora Social

Hora	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia de Enseñanza	Recursos Didácticos	Evaluación
7:30 – 8:00 a.m.	Describir la importancia de los Registros de Frecuencia y su uso	1. Definición de la medición de la conducta agresiva <ul style="list-style-type: none"> - Registro de la frecuencia - Objetivo - Importancia - Fases de registro 	Lluvia de Ideas Exposición Dialogada	Tablero Tiza Rotafolio Pílotos	
8:00 –9:10 a.m.	Reconocer la forma e importancia de calcular la Confiabilidad.	2. Importancia de la Confiabilidad en los registros: <ul style="list-style-type: none"> - Formula para obtener los registros - 	Lluvia de Ideas Exposición Dialogada	Tablero Tiza Rotafolio Pílotos	

Cuadro V

SEMINARIO TALLER “ENTRENAMIENTO A PADRES Y MAESTROS SOBRE EL MANEJO DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASES”.

Fecha: 28 de julio de 1999

Grupo: Maestro del grupo y Trabajadora Social

Hora	Objetivos Específicos	Contenido	Estrategia de Enseñanza	Recursos Didácticos	Evaluación
7:30 – 9:10 a.m.	Ilustrar y practicar situaciones simuladas de registro de frecuencias de la conducta agresiva donde se logren valores de confiabilidad alto por lo menos en un (90%)	1. Registros de frecuencia de la conducta agresiva - porcentaje de confiabilidad	Situaciones Simuladas Lluvias de Ideas Registro Conductuales	Registros Lápiz Carteles	Niveles de Confiabilidad Obtenidos

12. INICIO DEL PROGRAMA:

12.1 Fase de Línea Base (A)

Inmediatamente finalizada la primera fase de entrenamiento a las madres y al personal, procedimos a la toma de la Línea Base (A). En esta fase, los observadores utilizaron diez días de observación natural para registrar las conductas agresivas en el salón de clases de los cuatro sujetos seleccionados durante quince minutos diarios. Los registros fueron tomados durante los periodos de trabajo en grupo y en las horas de clases especiales.

El orden de observación de los sujetos se establecía semanalmente, al azar donde aleatoriamente se sacaban de una bolsa papelitos con nombres de los cuatro estudiantes y el orden de observación de cada estudiante.

Como los registros utilizados en esta investigación fueron de frecuencia para obtener su confiabilidad se utilizó el procedimiento de dividir el número de acuerdos en el registro de ambos observadores entre el número total de desacuerdos, más los acuerdos, luego el cociente se multiplica por cien y la cifra resultante arroja el porcentaje de acuerdos entre ambos registros, el cual para que tuviera validez no debía ser menor de 90% (Ver anexo, Cuadro XXIV, página 141).

Las verificaciones de la confiabilidad fueron frecuentes en el transcurso del programa y se les informaba y reforzaba a los observadores acerca de los resultados para mantener estables los niveles de exactitud.

Una vez obtenido el nivel operante de la conducta agresiva de la Línea Base, iniciamos las entrevistas iniciales con cada uno de los sujetos seleccionados donde se

estableció un período de rapport, lo cual permitió que los estudiantes fueran más espontáneos al expresar sus necesidades, intereses y dificultades. En esta fase, también se les aplicó el test de inteligencia no verbal Toni 2 y el cuestionario de gustos y preferencias diseñado por nosotros (Ver Anexo página 148). Posteriormente se les explicó en forma sencilla el objetivo de nuestra presencia, cuya meta era realizar un trabajo acerca de las relaciones de los estudiantes en el salón de clases y para poderlo llevar a cabo necesitábamos de la valiosa colaboración de ellos. De igual forma, se les explicó que los estudiantes participantes del programa tendrían muchas oportunidades para ganar premios y privilegios, pero habían reglas que tenían que ser cumplidas estrictamente.

Para obtener el consentimiento y aprobación de los estudiantes se discutió el contrato de participación, el cual fue firmado por cada uno de ellos y por nosotros. Este contrato nos permitió disminuir al máximo las ausencias frecuentes pues tan solo con el hecho de asistir a las sesiones de entrenamiento ganaban un punto; por otro lado, nos permitió aclarar los deberes y derechos de ambas partes, en otras palabras las normas que regirían el programa. (Ver anexo página 147).

En esta fase también explicamos el funcionamiento del programa de economía de fichas.

12.2. Fase de Experimentación (B):

Una vez finalizado el periodo de explicación, aclaración de dudas y firma de contratos comenzamos en firme la fase de entrenamiento de los módulos de enseñanza de habilidades sociales, desarrollada tres veces a la semana en sesiones de una hora por un

período de 40 días. Esta programación de entrenamiento consistió en catorce módulos donde se utilizaron técnicas de juego de papeles, instrucciones, imitación, información, reforzamiento positivo, moldeamiento y otras. Cada módulo estaba formado por guiones de situaciones asertivas que los estudiantes practicaban entre ellos y durante varias fases diferentes: información general sobre la habilidad, preparación, práctica, presentación al grupo y retroalimentación.

La mayoría de los guiones eran practicados en binas, sin embargo, otros podían practicarse hasta en cuarteto. Cuando se les entregaban los guiones el grupo recibía instrucciones para buscar un compañero o se les asignaba uno aleatoriamente, al igual que voluntariamente escogían un papel en el guión. Después de ensayar varias veces la escena, la presentaban al resto del grupo y discutían el por qué era apropiado el comportamiento presentado. Posteriormente, los estudiantes intercambiaban sus papeles y se volvía al procedimiento anterior.

La retroalimentación jugó un papel muy importante puesto que permitió a los estudiantes tomar consciencia acerca de su tono de voz, sus gestos, contacto visual y posturas inadecuadas. Durante las fases del ensayo, se les proporcionaba al grupo abundante información positiva y al finalizar la presentación de todos los guiones ensayados, durante cada sesión, se discutía acerca de las dificultades confrontadas y sugerencias para mejorar; finalmente, se hacía un resumen reiterativo de los aspectos importantes de las habilidades incluyendo la definición, fundamento teórico, las ventajas o beneficios a obtener y las desventajas de lo que perderían por los comportamientos inadecuados.

Por último, se establecían los deberes para realizar en casa con la finalidad de

incrementar el uso de las habilidades sociales, recientemente aprendidas fuera de la sesión de enseñanza; los cuales se caracterizaban por ser fáciles, no amenazantes y rápidos de realizar. Vale señalar que estos deberes eran revisados al inicio de cada sesión y eran discutido por los estudiantes, de igual forma se hacía un rápido repaso de lo dado en la sesión anterior.

12.3. Fase de Reversión (A₁):

Con la finalidad de verificar o rechazar nuestra hipótesis experimental en cuanto a si la disminución del promedio de la presentación de la conducta agresiva de los estudiantes en el salón de clases se debió a dicho entrenamiento o por otras variables, una vez finalizado el proceso de enseñanza de los catorce módulos del programa de habilidades sociales, procedimos a realizar la fase de reversión donde se recogieron los registros por diez días consecutivos.

Para lograr nuestro objetivo se suspendió el uso de todas las técnicas utilizadas durante la fase de experimentación, a la vez que se le pidió a los padres, maestros y a los compañeros del grupo no reforzar ningún comportamiento social adecuado de tal forma que pudiéramos comprobar realmente la enseñanza impartida.

Debemos señalar que como nuestro trabajo se desarrolló en un ambiente escolar es posible que en algún momento de esta fase, los sujetos experimentales hayan sido reforzados por el proceso que se da en la interacción social natural, aspecto que se podría escapar de nuestras manos en algunas ocasiones.

12.4. Fase de Experimentación (B₁):

Durante esta fase, se registraron nuevamente las conductas programadas durante un período de diez días, bajo las condiciones experimentales; es decir, introduciendo nuevamente las variables independientes. Para la ejecución de esta fase, se les solicitó a los estudiantes, padres y maestros que reforzaron nuevamente las conductas prosociales; de igual forma, el maestro continuó proporcionando la entrega de fichas y se realizaron dos intercambios más antes de finalizar el programa.

12.5. Finalización del Programa:

Una vez terminado el proyecto experimental nos reunimos con los padres de los niños, la directora, los maestros del grupo y la trabajadora social para presentarles en forma, muy general, los resultados obtenidos, donde se logró establecer un intercambio de ideas en cuanto al proyecto y a la vez se discutió acerca de las estrategias que se pudieran utilizar para que estos estudiantes y el resto del grupo se continuaran beneficiando de este programa.

Finalmente la trabajadora social y el maestro del grupo se comprometieron a darle seguimiento al programa y a continuar fortaleciendo los comportamientos prosociales dentro de la escuela, al igual que los padres manifestaron su compromiso de apoyar a los maestros y a la trabajadora social; y paralelamente promover y reforzar estos comportamientos en el hogar.

13. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS:

13.1. Presentación de los Resultados:

En esta sección presentamos los resultados de los datos recogidos a través de las diferentes fases de la investigación por sujeto, los cuales se verán reflejados en cuadros y gráficas ilustrativas acerca de la tendencia de la conducta meta. También presentamos el registro diario con su respectivo análisis y las frecuencias de presentación de la conducta a modificar a través de las diferentes fases de la investigación: Línea Base (A), Fase Experimental (B), Fase de Reversión (A_1) y Fase Experimental (B_1).

Por otro lado, se presenta el registro diario donde se observa la evolución de la conducta agresiva en cada sujeto y las variaciones observadas al aplicar el programa de habilidades sociales, combinado con el sistema motivacional de economía de fichas en relación al resto de las otras fases.

De igual forma, presentamos los resultados de los cuestionarios socio afectivos los cuales nos sirvieron de base para seleccionar a los estudiantes objetos del estudio y conocer el porcentaje de rechazo y agresividad que le otorgan sus compañeros de grupo antes y después del tratamiento. Es imprescindible señalar que todos los datos presentados en este trabajo fueron verificados tomando en cuenta la frecuencia de ocurrencia de la conducta meta en el salón de clases durante las diferentes fases de la investigación.

El porcentaje de la conducta agresiva se calculó en base al cien por ciento de todas las conductas agresivas registradas en cada sujeto durante todo el tratamiento; luego, se hizo un análisis con respecto al porcentaje correspondiente a cada fase de la investigación con

respecto al cien por ciento de las conductas agresivas de cada sujeto. Para calcular el porcentaje utilizamos la siguiente formula: el número de conductas mías registradas por fase dividido entre el total de las conductas agresivas por sujeto durante toda la investigación, multiplicado por cien (100).

$$\frac{\text{Nº de Conductas Agresivas por fase}}{\text{Total de Conductas Agresivas en todo el proceso de la investigación}} \times 100$$

SUJETO N° 1

Según los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula Forma A, previo al tratamiento, este estudiante obtuvo una puntuación porcentual de 25% y 28% en las variables relativas a la conducta agresiva, en los items 7 y 9 respectivamente; en las variables relativas al rechazo alcanzó una puntuación de 35% en los items 2 y 4 del cuestionario.

Estos resultados identifican claramente a este estudiante en la categoría agresivo y rechazado. Al cotejar estos resultados con las respuestas del maestro en el cuestionario de la Forma B, observamos que el sujeto N° 1 también fue nominado tanto en las variables relativas al rechazo como en las de la agresividad, lo cual nos indica que la apreciación de los alumnos era similar a la del maestro del grupo.

En lo que respecta a las conductas agresivas este sujeto presentó un total de 32 conductas, registradas durante todas las fases de la investigación distribuidas en la siguiente forma:

En la fase de la Línea Base (A) presentó una frecuencia de 21 conductas agresivas en el período de observación natural de diez (10) días, lo cual significa que en esta fase se produjo el 66% del total de las conductas agresivas surgidas en todo el proceso de la investigación. También es válido señalar que la frecuencia de presentación diaria de esta conducta osciló entre una a tres manifestaciones durante este período. Una vez que el sujeto se sometió a la Fase Experimental (B) de (40) días, estas conductas disminuyeron a una frecuencia de siete (7) correspondiendo a una tasa de presentación de (22%) en relación al 100% de las conductas exhibidas durante todo el proceso de investigación. La frecuencia de presentación diaria que se observó en esta fase fue de cero (0) a dos (2)

conductas metas durante los trece primeros días de experimentación, para desaparecer en el resto de esta fase.

En la fase de reversión (A_1), la conducta agresiva se presentó nuevamente a una tasa de (6%) durante los últimos cuatro días de dicha fase, tasa de presentación mantenida durante la fase experimental (B_1), pero en forma inversa ya que estas conductas se presentaron durante los cinco (5) primeros días en frecuencia de cero (0) a uno (1) para luego desaparecer durante los últimos cinco (5) días de dicha fase.

En los resultados de los cuestionarios socio afectivos Post Tratamiento se pudo observar una variación favorable para este sujeto, donde al otorgarle los compañeros una puntuación de 14% y 21% en las variables relativas a la agresión y un 11% y 14% en las de rechazo, esto nos indica que la percepción de los compañeros hacia él, con respecto a su comportamiento agresivo y de rechazo disminuyó significativamente después del periodo de tratamiento, es decir ya no era percibido como un compañeros agresivo por la mayoría de su grupo.

Cuadro VI

**RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS RELACIONES SOCIO AFECTIVAS
PRE Y POST TRATAMIENTO. FORMA A**

SUJETO N° 1

Variables relativas a la Agresión	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO		Variables relativas al Rechazo	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		Frecuencia	%	Frecuencia	%
7. ¿Quiénes maltratan a otros compañeros?	7	25%	4	14%	2. ¿A quién no elegirías como compañero de tu grupo?	10	35%	3	11%
9. A quiénes le tienen manía (rabia)	8	28%	6	21%	4. ¿Quiénes no le gustaría que te eligieran a ti en su grupo?	10	35%	4	14%

Cuadro VII

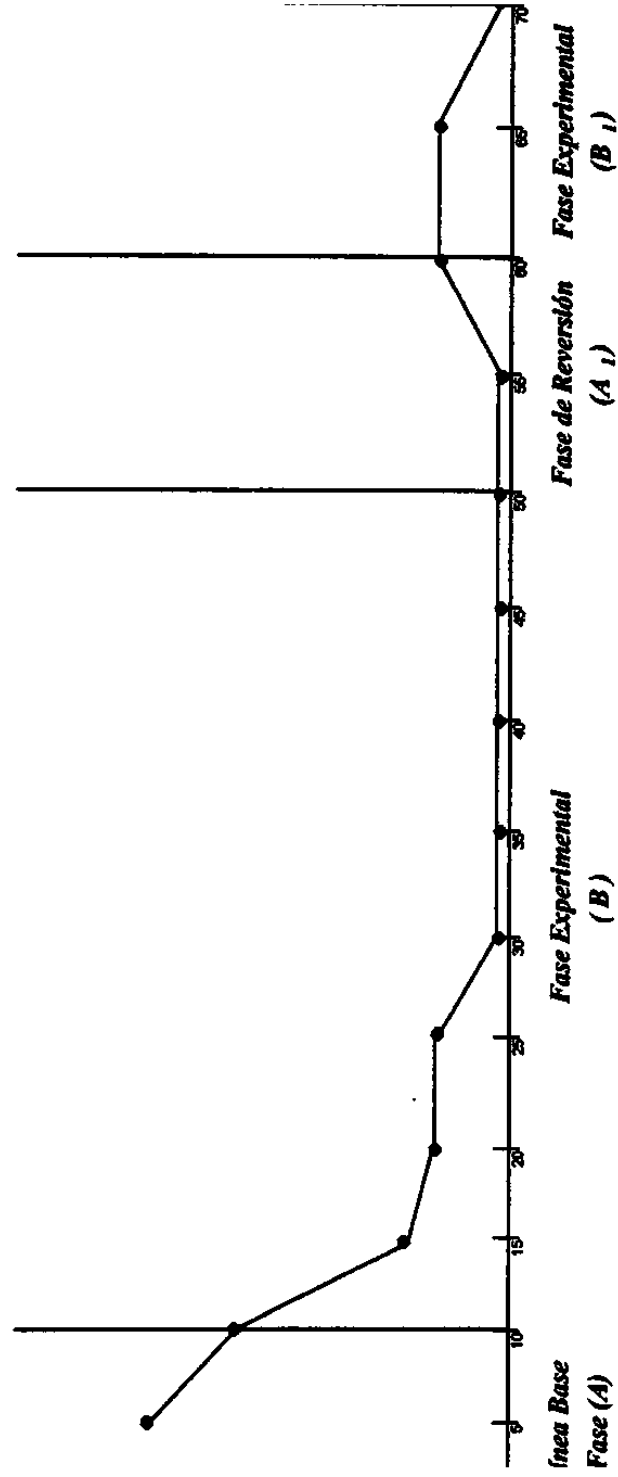
**COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FRECUENCIAS Y FASES**

SUJETO N° 1

FASE A		FASE B		FASE A ₁		FASE B ₁		TOTAL	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
21	66%	7	22%	2	6%	2	6%	32	100%

Gráfica N° 1

**FRECUENCIA DE PRESENTACION DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASE
SEGÚN FASE EN EL SUJETO N° 1**



SUJETO N° 2

De acuerdo a los resultados en los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula Forma A, este estudiante obtuvo una puntuación de 50% y 46% en las variables relativas a la conducta agresiva (ítems 7 y 9) y en las variables relativas al rechazo obtuvo una puntuación de 50% respectivamente en ambos ítems (2 y 4).

Estas cifras nos señalan que el sujeto dos es elegido por sus compañeros como un estudiante agresivo y también, le otorgan, el estatus de rechazado en este cuestionario. Al cotejar estos resultados con los del maestro del grupo, observamos similitud en ambos casos.

El total de conductas agresivas presentadas en los registros de este sujeto durante todas las fases de la investigación alcanzó un total de (47) conductas distribuidas en la siguiente forma:

En la fase de Línea Base (A) presentó la conducta meta a una frecuencia de (30) lo cual representa una tasa de (64%) en relación al porcentaje total de las conductas agresivas, presentadas en el transcurso de toda la investigación. La frecuencia de presentación diaria de estas conductas oscilaron entre dos (2) a cuatro (4) manifestaciones en un lapso de diez (10) días de observación natural.

Al someterse el proceso de tratamiento durante la Fase Experimental (B) por un periodo de 40 días esta conducta se manifestó a una frecuencia de diez (10), representativa de un promedio porcentual de (21.2%) en relación a las otras fases. Estas manifestaciones se produjeron durante los primeros dieciséis días a una frecuencia de dos (2) a cero (0) conductas, para desaparecer a partir de la sesión número diecisiete hasta finalizar la Fase Experimental (B).

Durante la Fase de Reversión (A_1) la conducta meta reapareció nuevamente para presentarse a una tasa de 8.4% en los últimos cuatro (4) días de esta fase, luego esta misma conducta disminuyó a una frecuencia de tres (3) en la Fase Experimental (B_1) lo cual corresponde a un promedio de 6.4% en relación a las otras fases.

En los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula Post Tratamiento Forma A, este sujeto logró una disminución significativa en la percepción de sus compañeros con respecto a las variables relativas a la agresividad y al rechazo obteniendo un porcentaje de 21% y 28% en los ítems (7) y (9); de igual forma, en las variables relativas al rechazo obtuvo un porcentaje de 18% y 21% en los ítems (2) y (4) respectivamente.

Estos resultados nos indican que sus niveles de rechazo y agresividad en el grupo disminuyeron significativamente con relación a los niveles obtenidos antes del inicio del tratamiento.

Cuadro VIII

**RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS RELACIONES SOCIO AFECTIVAS
PRE Y POST TRATAMIENTO. FORMA A**

SUJETO N° 2

<i>Variables relativas a Agresión</i>	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO		<i>Variables relativas al Rechazo</i>	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		Frecuencia	%	Frecuencia	%
¿Quiénes altratan o pegan a otros compañeros?	14	50%	6	21%	2. ¿A quiénes no elidirías como compañeros de tu grupo?	14	50%	5	18%
¿A quiénes le gustaría que te elidieran a ti en tu grupo?	13	46%	8	28%	4. ¿Quiénes no te gustaría que te elidieran a ti en tu grupo?	14	50%	6	21%

Cuadro IX

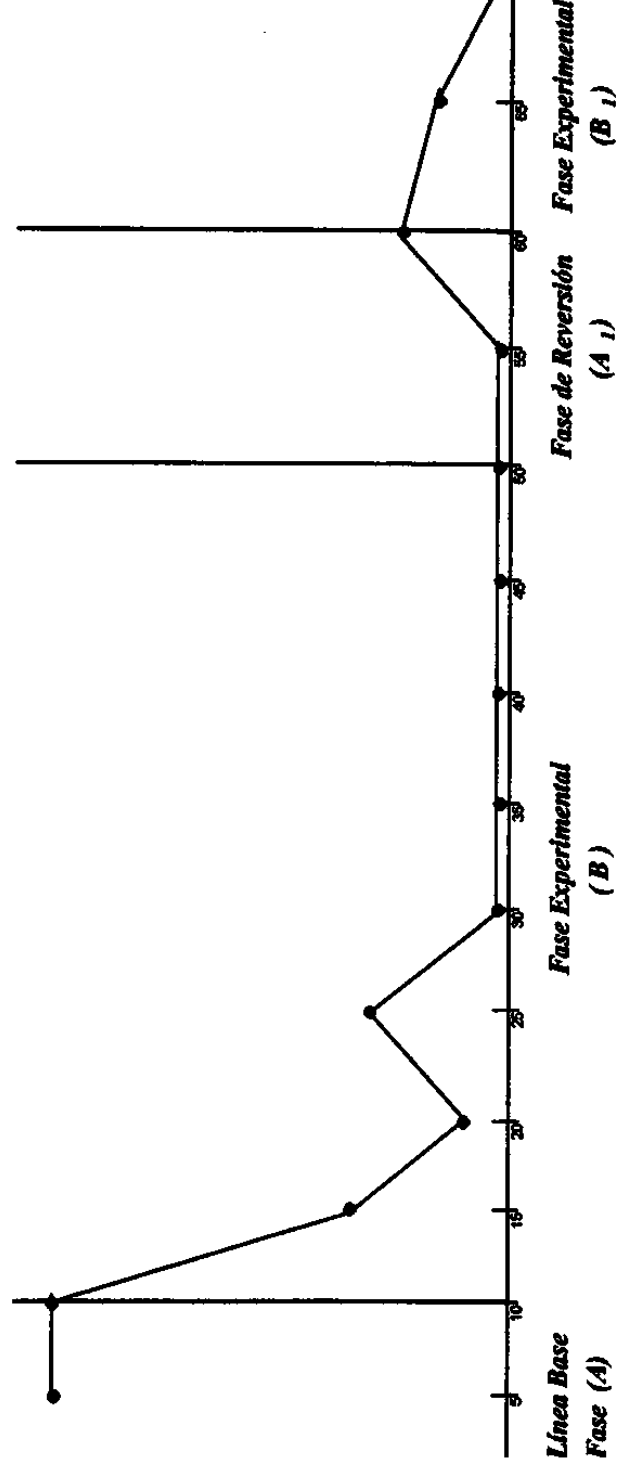
**COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FRECUENCIA Y FASES**

SUJETO N° 2

FASE A		FASE B		FASE A ₁		FASE B ₁		TOTAL	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
30	64%	10	21.2%	4	8.4%	3	6.4%	47	100%

Gráfica N° 2

FRECUENCIA DE PRESENTACIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASE SEGÚN FASE EN EL SUJETO N° 2



SÚJETO N° 3

Según los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula Forma A previo al tratamiento, este sujeto obtuvo una puntuación de 32% y 35% respectivamente en los ítems 7 y 9 de las variables relativas a la agresividad; en las relativas al rechazo la puntuación otorgada por sus compañeros fue de 35% y 39% para los ítems 2 y 4 respectivamente.

Al comparar las respuestas de los estudiantes con las del maestro observamos que este estudiante fue nominado por ambos como un sujeto rechazado por el grupo y con problemas de agresividad.

El total de conductas agresivas registradas durante todas las fases de la investigación fue de (39) presentadas en la siguiente forma:

Los registros de frecuencia de las conductas agresivas, durante la Fase de la Línea Base (A) se presentaron a una frecuencia de 25 durante los diez (10) días de observación natural de esta fase, lo que corresponde a un promedio porcentual de (64.1%) en relación al total de conductas agresivas presentadas en el resto de las otras fases.

Es importante señalar que la frecuencia de presentación diaria de esta conducta se dio entre dos (2) y cuatro (4) manifestaciones; posteriormente cuando este sujeto fue sometido a la Fase Experimental (B) durante un período de 40 días, las conductas agresivas disminuyeron notablemente a una frecuencia de ocho (8) correspondiendo a una tasa porcentual de (20.5%), y las mismas se presentaron durante los primeros (19) días de esta fase para luego desaparecer a partir de la sesión número (20) hasta finalizar la Fase Experimental (B). Las frecuencias de presentación de estas conductas se dieron entre cero a tres (0-3) conductas diarias.

En la Fase de Reversión (A_1), esta conducta se presentó nuevamente a una tasa de (10.2%) durante los últimos siete (7) días de dicha fase en frecuencias diarias entre cero a uno (0-1); no obstante, ésta volvió a disminuir en la fase (B_1) en una frecuencia de dos (2) colocándose en un promedio porcentual de (5.1%) en relación al resto de las otras fases.

En los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas Post Tratamiento, se pudo observar variaciones favorables en este sujeto con respecto al grupo; debido a que en las variables relativas a la agresión obtuvo una puntuación de 14 y 18% v en las relativas al rechazo de 18 y 21%, lo cual es indicador que después del tratamiento el grupo cambio positivamente su opinión con respecto a este estudiante, ya que con estos resultados no califica dentro de los parámetros de rechazo – agresividad.

Cuadro X

**RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS RELACIONES SOCIO AFECTIVAS
PRE Y POST TRATAMIENTO. FORMA A**

SUJETO N° 3

Variables relativas a la Agresión	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO		Variables relativas al Rechazo	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		Frecuencia	%	Frecuencia	%
¿Quiénes le atacan o pegan a sus compañeros?	9	32%	4	14%	2. ¿A quiénes no elegirías como compañeros de tu grupo?	10	35%	5	18%
¿Quiénes le molestan o manía o irritan?	10	35%	5	18%	4. ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran a ti en su grupo?	11	39%	4	14%

Cuadro XI

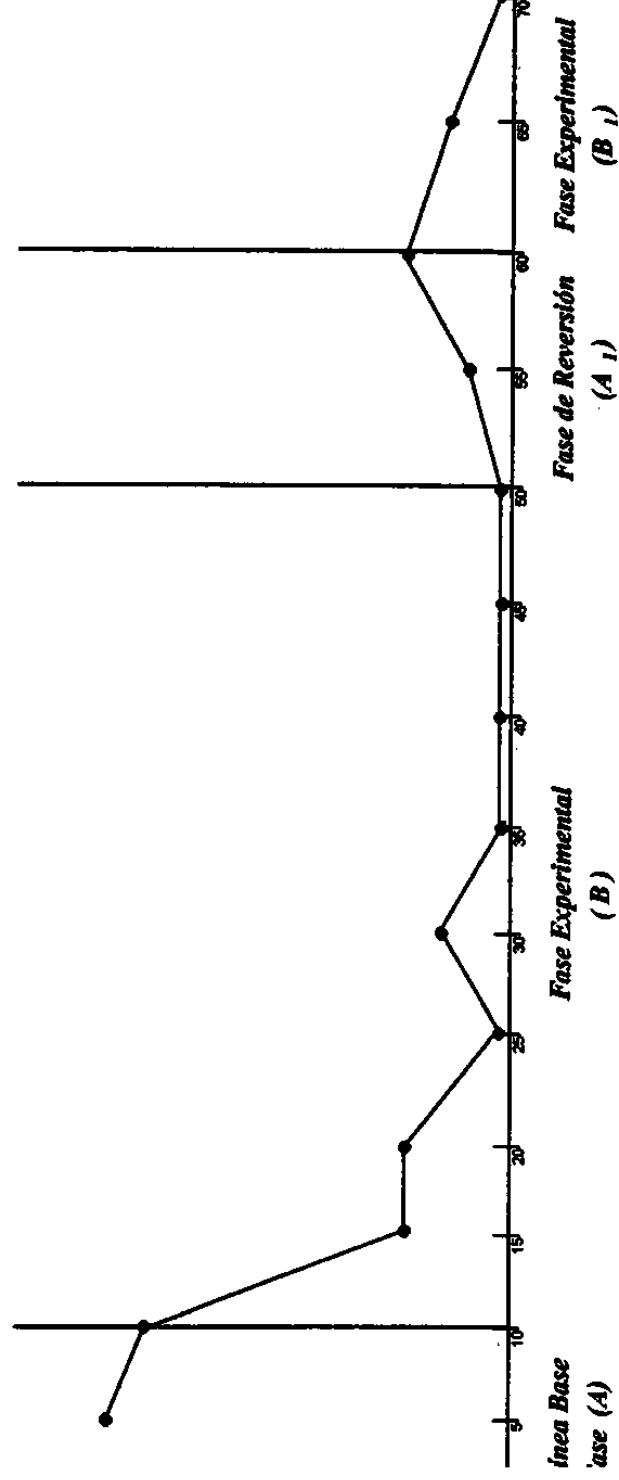
**COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FRECUENCIAS Y FASES**

SUJETO N° 3

FASE A		FASE B		FASE A ₁		FASE B ₁		TOTAL	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
25	64.1%	8	20.5%	4	10.2%	2	5.1%	39	100%

Gráfica N° 3

FRECUENCIA DE PRESENTACIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASE SEGÚN FASE EN EL SUJETO N° 3



SUJETO N° 4

En los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula previo al tratamiento, el sujeto N° 4 obtuvo una puntuación de 25% y 32% en las variables relativas a las conductas agresivas en los ítems 7 y 9 respectivamente. En las variables relativas al rechazo obtuvo una puntuación de 35% en ambos ítems por lo que indica que fue elegido por sus compañeros como un alumno agresivo y rechazado, aspecto que coincidió con las respuestas proporcionadas por el maestro del grupo en el cuestionario forma B previo al tratamiento.

El total de conductas agresivas presentadas en los registros durante todo el tratamiento fue de (32) distribuidas en la siguiente forma:

En la Fase de Observación Línea Base (A) la frecuencia de presentación de la conducta meta en este sujeto se dio (17) veces, lo que corresponde a un promedio porcentual de (53.1%) en relación al total de conductas registradas en todo el proceso de la investigación. La frecuencia de presentación diaria de esta conducta durante esta fase fue de cero a tres (0-3). Una vez que se sometió al proceso del tratamiento durante la Fase Experimental (B) en el período de 40 días, dicha conducta se presentó en una frecuencia de ocho (8), con un promedio porcentual de 25% en relación al total de conductas metas presentadas en las diferentes fases. Estas manifestaciones se dieron durante (13) primeros días para posteriormente desaparecer y no presentarse en el resto de esta fase. Luego dicha conducta volvió a surgir en la fase de reversión (A₁) a una tasa de 12.5% durante los últimos seis días de reversión para, desaparecer finalmente en la Fase (B₁) inversamente cuatro (4) días después que se inició el proceso de reforzamiento de las conductas prosociales.

En los resultados de los cuestionarios de las relaciones socio afectivas en el aula Post Tratamiento Forma A, este sujeto obtuvo una disminución en el porcentaje de de las variables de agresión y rechazo que le otorgaron sus compañeros, en este sentido en ambas variables relativas a la agresión como en las de rechazo recibió un puntaje de 18% y 21% respectivamente, según la opinión del grupo ya no calificaba dentro de las categorías de rechazo y agresividad, y era más aceptado.

Cuadro XII

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE LAS RELACIONES SOCIO AFECTIVAS

PRE Y POST TRATAMIENTO. FORMA A

SUJETO N° 4

<i>Variables relativas a Agresión</i>	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO		<i>Variables relativas al Rechazo</i>	PRE TRATAMIENTO		POST TRATAMIENTO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%		Frecuencia	%	Frecuencia	%
¿Quiénes tratan o pegan a otros compañeros?	7	25%	5	18%	2. ¿A quién no elegirías como compañero de tu grupo?	10	35%	5	18%
¿A quiénes le ponen manita o bota)?	9	32%	6	21%	4. ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran a ti en su grupo?	10	35%	6	21%

Cuadro XIII

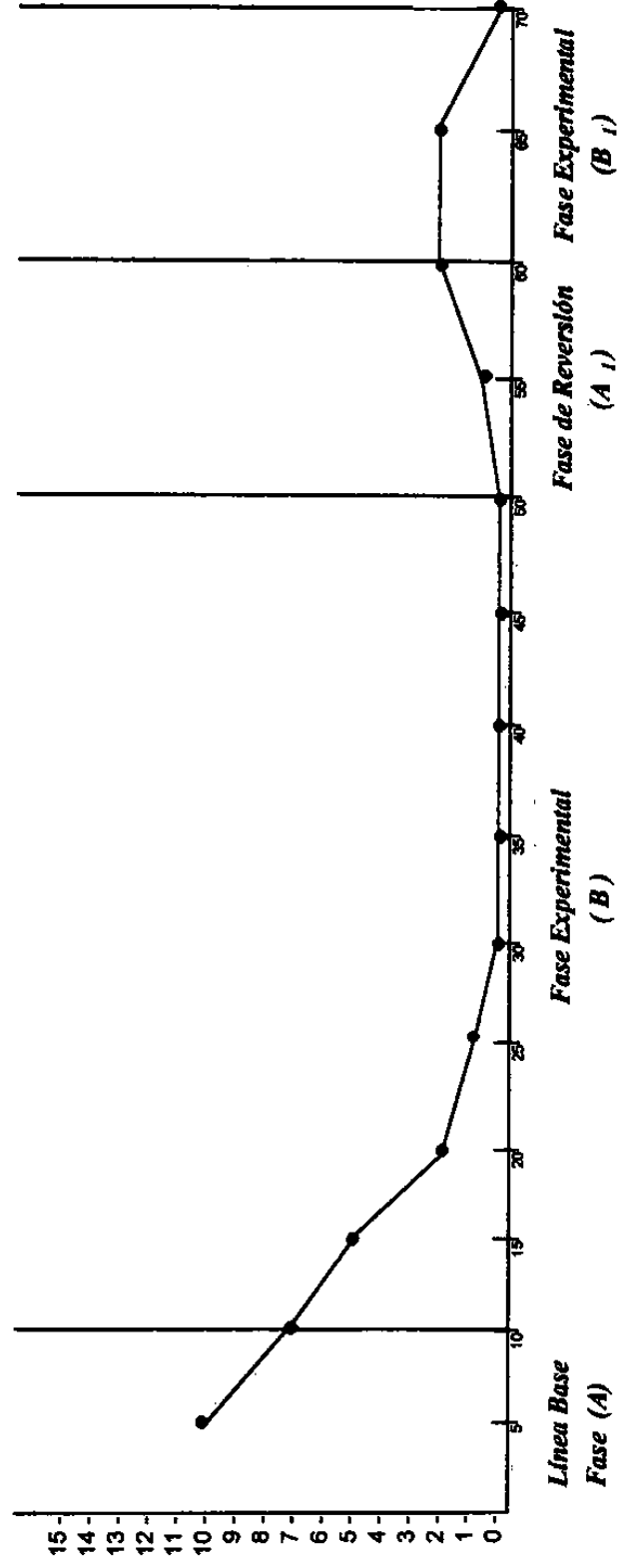
**COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FRECUENCIAS Y FASES**

SUJETO N° 4

FASE A		FASE B		FASE A ₁		FASE B ₁		TOTAL	
Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
17	53.1%	8	25%	4	12.5%	3	9.4%	32	100%

Gráfica N° 4

**FRECUENCIA DE PRESENTACIÓN DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN EL SALÓN DE CLASE
SEGÚN FASE EN EL SUJETO N° 4**



13.2 Comentarios:

Los resultados de esta investigación nos demostraron que los programas de habilidades sociales combinados con técnicas de modificación de conducta son instrumentos sencillos y eficaces para el manejo de las conductas agresivas en el salón de clases.

Estas estrategias jugaron un papel importante en nuestro trabajo quizás, porque permitieron lograr a los estudiantes, objeto de la investigación, cierta capacidad de autorregulación porque durante el proceso de la enseñanza de las habilidades sociales se trabajaron elementos cognitivos de sus propias acciones correctas e incorrectas; lo cual posiblemente, en cierto grado, inhibe las conductas agresivas, pero somos conscientes que este supuesto no se puede generalizar debido a que existen personas con un bajo nivel de auto control, lo cual facilita la agresión frente a cualquier provocación o estímulo discriminativo. Posiblemente, el alto nivel de manifestaciones agresivas en estos estudiantes podría estar reforzado por los bajos niveles de estrategias verbales, que no les permitían afrontar las situaciones frustrantes y que podían ser exacerbadas por el rechazo de sus pares y por su propio entorno familiar.

Por otro lado, las técnicas de modificación de conductas permitieron el incremento y adquisición de conductas prosociales porque los estudiantes pudieron asociar rápidamente el hecho de que su conducta era gratificada cuando se presentaban interacciones adecuadas con sus compañeros y por el contrario, las conductas agresivas o inapropiadas se redujeron, también, con prontitud al relacionarlos con la falta de gratificación.

Es importante señalar el hecho de que la conducta agresiva disminuyó en la Fase Experimental (B) de los cuatro sujetos, lo que posiblemente puede atribuirse a que el programa de enseñanza de habilidades sociales se desarrolló en el entorno natural de los estudiantes, sistema donde se producen las interacciones en forma espontánea con sus iguales, lo cual les brindó información, pautas, valores y ante todo el reforzamiento adecuado para el desarrollo, incremento y mantenimiento de las conductas adaptativas.

Finalmente, queremos manifestar que somos conscientes de lo difícil que es controlar las variables independientes en un diseño de reversión, específicamente, en la fase (B₁), puesto que la investigación se desarrolló en un ambiente natural, situación que muchas veces puede interferir en el control del procedimiento de esta fase; sin embargo, para disminuir estos riesgos antes de iniciar esta fase, se les explicó a los padres, maestros y compañeros en forma muy sencilla, pero categórica lo indispensable que era no reforzar ninguna conducta prosocial; que simplemente las ignoraran, porque de esta forma nos permitiría obtener una mejor idea acerca de la eficacia del programa en estos estudiantes.

En esta investigación también pudimos comprobar una vez más que los diseños de reversión no son riesgosos ni negativos desde el punto de vista ético, puesto que en los cuatro sujetos experimentales las conductas agresivas lograron desaparecer rápidamente en la Fase Experimental B, es decir, casi inmediatamente iniciado el proceso de reforzamiento de las conductas prosociales.

Finalmente, para nosotros es meritorio destacar que las madres de los sujetos en las sesiones de retroalimentación, pudieron dar testimonio de los cambios observados en sus hijos como por ejemplo: mayor responsabilidad, mayor motivación hacia el estudio, académicamente habían mejorado en algunos ejercicios y sobre todo las quejas de los

maestros habían disminuido; por otro lado, el comentario de los maestros apuntaba que en las clases habían menos interrupciones por conductas perturbadoras de parte de esos estudiantes y se observaba un poco de mayor empeño en el estudio.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

- El programa desarrollado en nuestra investigación para el manejo de las conductas agresivas en el salón de clases fue exitoso porque no solo fue enfocado en la perspectiva de reducir o eliminar la conducta meta por medio de técnicas de modificación de conducta, sino que también se le ofreció a los estudiantes estrategias para desarrollar y fortalecer comportamientos alternos a la agresión.
- Es evidente que las mejores alternativas para manejar el comportamiento agresivo son las técnicas basadas en la educación.
- Las habilidades que se enseñaron en el programa tomaron en cuenta los problemas más específicos de la edad, necesidades e intereses de los niños objeto del estudio, así como también el estilo de vida de la micro cultura en que se desenvolvían.
- La estrategia metodológica aplicada en nuestro trabajo, se enfocó en la línea cognitiva – conductual, puesto que las intervenciones de los estudiantes, objetos de estudios, fueron activas donde aportaron sus experiencias, lo cual les permitió: explorar, investigar, reflexionar, razonar, resolver problemas y ante todo reconocer y regular sus emociones, sentimientos y pensamientos erróneos.
- La entrevista con los padres y niños fue muy importante, pues sirvió de base para motivar, informar, recopilar información y sobretodo nos permitió

conocer la forma cómo ellos percibían su problema.

El entrenamiento apropiado de los observadores para la valoración y registro de las conductas agresivas resultó indispensable para evitar las valoraciones incorrectas y la intromisión de variables ajenas al proceso de la investigación. Para conservar la confiabilidad de los registros de frecuencia fue necesario establecer definiciones conductuales claras y precisas así como también un sistema de observación bien detallado.

Es importante que el aprendizaje de las habilidades sociales se de y se mantenga en el mismo ambiente que se desenvuelve el niño; en otras palabras, muchas de las informaciones, actitudes y valores que los escolares adquieren se elaboran en el complejo sistema con sus iguales, por ende se hace necesario que estos aprendizajes formen parte de la enseñanza integral en las escuelas.

Al implantar nuestro programa fue indispensable que en el proceso del entrenamiento se les enfatizara a los padres, maestros y trabajadora social acerca de la importancia de la constancia y persistencia en este proceso, para que no se desalentaran al no observar cambios rápidos en el descenso de la producción de la conducta agresiva durante la fase experimental.

Para asegurar el proceso de generalización, al finalizar el tratamiento se orientó a todos los educadores que atendían a estos estudiantes con respecto al uso de reforzadores sociales y en la retirada de la atención frente a la conducta agresiva.

Como aspecto negativo tuvimos que lidiar con algunos padres que no cumplieron con su compromiso, como por ejemplo: asistir periódicamente a

las sesiones de retroalimentación, o no firmar los deberes de sus hijos; y en lo que respecta a los estudiantes algunos se copiaban las tareas de los otros, realizaban los deberes en el salón de clases, pero estos inconvenientes se controlaron con el programa de economía de fichas.

El uso de compañeros del salón como modelos ayuda a los estudiantes con conductas perturbadoras a modificar su comportamiento, puesto que facilitan su identificación con sus pares en situaciones y experiencias iguales o similares.

La organización física tradicional de nuestras aulas, con las sillas alineadas frente al pupitre del maestro, dificulta la interacción entre los compañeros y favorece el aislamiento y la inhibición de los estudiantes; lo que reduce las posibilidades de participación y desempeño social de los alumnos y favorece las conductas perturbadoras.

El tamaño del aula, la distribución y la estructura de la escuela, así como la iluminación y ventilación son factores que condicionan negativamente la actitud de participación y propician relaciones sociales inadecuadas.

Las variables más relevantes observarlas en el grupo objeto de estudio con respecto a los factores que posiblemente podrían estar incidiendo en su comportamiento agresivo fueron:

- Carencia de estructuras que sirvieran de marco de referencia y ofreciera pautas claras acerca de lo que se esperaba de ellos.
- Empleo de la violencia en la resolución de los problemas en su entorno.
- Uso frecuente del castigo corporal por parte de sus padres.
- Prácticas de disciplinas inconsistentes en el manejo de la conducta agresiva.
- El 75% de los estudiantes que participan en la investigación provenían de

hogares incompletos.

- Al estudiar los resultados de los cuestionarios socio afectivos observamos que los estudiantes seleccionados por sus compañeros y maestro como agresivos presentaban una correlación alta con los niveles de rechazo del grupo.
- Los cuatro estudiantes seleccionados por el grupo y el maestro en su historial escolar presentaban un bajo rendimiento académico especialmente, en las materias de español y matemáticas.
- El hecho que se hayan retirado durante la fase reversión el uso de las técnicas de modificación de conducta dio como resultado un incremento en la presentación de dichas conductas especialmente en los últimos días de esta fase; esto, posiblemente nos puede indicar que el proceso de aprendizaje o cambio conductual en estos sujetos no se habían producido del todo, porque posiblemente el tiempo del tratamiento no fue lo suficiente para que se produjera una internalización del aprendizaje.
- La escasa duración de las sesiones se presenta como un déficit importante; ya que resulta difícil introducir cambios significativos con un cursillo de cuarenta días, en estudiantes que tienen varios años de estar presentando conductas perturbadoras.
- Finalmente queremos plasmar nuevamente que somos conscientes de lo difícil que resulta controlar las variables independientes en un diseño de reversión, dado el caso que la investigación se desarrolló en un ambiente natural, situación que puede interferir muchas veces en el control del procedimiento de esta fase; sin embargo, para disminuir estos riesgos, previamente al iniciar esta

fase se les explicó con firmeza, a los padres, maestros y compañeros en forma muy sencilla, lo necesario que era no reforzara ninguna conducta prosocial; en otras palabras, simplemente las ignoraran, de tal manera que nos permitiera obtener una idea más definida acerca del beneficio del programa en estos estudiantes.

RECOMENDACIONES

La participación de los maestros en la recuperación de los alumnos con conductas perturbadoras es fundamental y se debe dar en dos vías:

Primero, la implementación de una metodología y un estilo de enseñanza que respondan a las necesidades y características del sujeto; y por otro, lado deben crear un clima de optimismo con interacciones sociales integrativas y positivas entre el alumnado.

Los educadores deben promover en las escuelas una formación integral del estudiante que vele paralelamente por la excelencia académica y la formación personal dirigida a la “alfabetización emocional” de tal forma que se fortalezca y consoliden habilidades que les permitan a los estudiantes la expresión positiva de las emociones.

Los alumnos deben ser motivados a participar en debates con los cuales expongan sus puntos de vista y utilicen estrategias de solución de problemas, de manera que se propicie un clima de confianza para que permita expresar en forma abierta y serena sus conflictos.

La enseñanza de solución de conflictos en las escuelas es de vital importancia, pues desarrolla en el estudiante un pensamiento humanista y de confianza al expresar sus conflictos en forma abierta y serena; además, le permite encontrar soluciones creativas sin acudir a la violencia escolar.

Todo centro educativo debe contar dentro de su engranaje administrativo con el servicio de un psicólogo escolar, puesto que es el especialista idóneo para trabajar en los programas dirigidos a la promoción, prevención y tratamiento de los diferentes problemas que se pueden presentar en el ambiente escolar.

Se deben crear programas de participación escuela – familia mediante la asistencia obligatoria de los padres para desarrollar consciencia de responsabilidad hacia sus hijos y puedan aprender métodos de crianza y estrategias eficaces de comunicación.

Se debe establecer sesiones de trabajo para concientizar a padres y educadores acerca del problema de la agresividad, en los cuales puedan opinar acerca del tema y valorar la trascendencia del problema con la finalidad de llegar a una definición compartida, con soluciones viables.

Muchas veces las conductas agresivas en el salón de clases pueden disminuirse, organizando al inicio del año escolar las normas de convivencia a seguir en el salón de clases, concertando la participación de todo el grupo, padres y maestros.

El uso de contratos educativos es útil en los casos de estudiantes agresivos, porque esto les permite su auto control y tomar mayor consciencia de su problemática

Es recomendable crear círculos de lectura de animación a fin de mejorar estudiantes, su capacidad lectora y se motiven a leer textos y narraciones reforzadoras de la colaboración prosocial y la solidaridad.

Los ejercicios de relajación deben ser incluidos en los programas para el manejo de la agresividad al igual que los programas deportivos, puesto que facilitan el

reposo mental, ayudan a canalizar la agresividad y la frustración y además les permite fortalecer la autoestima.

La enseñanza de habilidades sociales es una forma de promover la salud mental en el ambiente escolar, por eso es imperativo que se implanten intervenciones preferentemente tempranas y en forma sistemática; es decir, durante varios años e insertadas en el curriculum escolar, donde el maestro asuma la responsabilidad de enseñarles en forma correlativa con materias afines y ofrezca oportunidades para que se practiquen y se brinde la retroalimentación necesaria.

Los medios de comunicación masivos especialmente la televisión deben reducir la presentación de programas que estimulen la violencia así como también los anti valores y reemplazarlos por programas donde se refuercen la solidaridad y colaboración en los niños y jóvenes.

CUADROS

Cuadro XIV

RESUMEN DE DATOS POR SUJETO

EDAD	SEXO	ESCOLARIDAD	RANGO DE PROMEDIOS FINALES	MATERIAS DE MAYOR DIFICULTAD	NIVEL DE FUNCIONAMIENTO INTELLECTUAL SEGÚN TONI 2	PORCENTAJE DE AGRESIVIDAD SEGÚN RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS DE RELACIONES SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA FORMA A PRE - TRATAMIENTO	PORCENTAJE DE RECHAZO SEGÚN CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA FORMA A PRE - TRATAMIENTO	TIPO DE FAMILIA
10 - 5	M	6 años	3.4 - 3.6	Matemáticas Español Ciencias	Medio	25% 28%	35% 35%	Incompleto
10 - 10	F	7 años	3.5 - 3.8	Matemáticas Ciencias	Medio	50% 46%	50% 50%	Incompleto
18 - 8	M	7 años repetido	2.8 - 3.4	Matemáticas Español Ciencias	Medio Bajo	32% 35%	35% 39%	Completo
10 - 7	M	6 años	3.3 - 3.5	Matemáticas Español Ciencias	Medio Bajo	25% 32%	35% 35%	Incompleto

Cuadro XV

TOTAL DE ESTUDIANTES IDENTIFICADOS POR EL GRUPO COMO ALUMNOS RECHAZADOS SEGÚN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA. FORMA A.

<i>Variables relativas al Rechazo</i>	Sujetos que obtuvieron 25% o más de nominaciones		Sujetos Seleccionados
2. ¿A quién no elegirías como compañero de tu grupo?	4, 7, 15, 23		4 = S1 7 = S2 15 = S3 23 = S4
4. ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran a ti en su grupo?	4, 5, 7, 15, 23		4 = S1 7 = S2 15 = S3 23 = S4 5 = S5

Números de estudiantes que contestaron el cuestionario: 28

Cuadro XVI

TOTAL DE ESTUDIANTES IDENTIFICADOS POR EL GRUPO COMO ALUMNOS AGRESIVOS SEGÚN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIO AFECTIVAS EN EL AULA. FORMA A.

<i>Variables relativas a la Agresividad</i>	Sujetos que obtuvieron 25% o más de nominaciones		Sujetos Seleccionados
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?	4, 7, 15, 23		4 = S1 7 = S2 15 = S3 23 = S4
9. ¿A quiénes le tienen manía o (rabia)?	4, 7, 15, 23		4 = S1 7 = S2 15 = S3 23 = S4

Números de estudiantes que contestaron el cuestionario: 28

Cuadro XVII

ESTUDIANTES IDENTIFICADOS POR EL MAESTRO COMO ALUMNOS AGRESIVOS SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS. FORMA B.

<i>Variables relativas a la dinámica de agresión</i>	<i>Nº de Sujetos que fueron nominados por el maestro</i>	<i>Sujetos Seleccionados</i>
4. ¿Quién es cruel y hace burlas a los otros?	4,7,15,23	S1 = 4 S2 = 7 S3 = 15 S4 = 23
7. ¿Quiénes suelen pegar o maltratar a otros?	4,7,15,23	S1 = 4 S2 = 7 S3 = 15 S4 = 23

Cerezo, F. (1994)

Cuadro XVIII

TOTAL DE ESTUDIANTES IDENTIFICADOS POR EL MAESTRO DEL GRUPO COMO ALUMNOS RECHAZADOS SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS. FORMA B.

<i>Variables relativas al rechazo</i>	<i>Nº de Sujetos que fueron nominados por el maestro</i>	<i>Sujetos Seleccionados</i>
2. ¿Quién tiene pocos amigos?	2, 4, 5, 7, 15, 23	S1 = 4 S2 = 7 S3 = 15 S4 = 23
5. ¿A quién le tienen manía otros?	4,7,15,23	S1 = 4 S2 = 7 S3 = 15 S4 = 23

Cerezo, F. (1994)

Cuadro XIX

COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA POR SUJETOS Y SEGÚN VARIABLES. FORMA A.

Previo al Tratamiento

<i>Variables relativas a la conducta agresiva</i>	Frecuencia	Sujeto # 1	Frecuencia	Sujeto # 2	Frecuencia	Sujeto # 3	Frecuencia	Sujeto # 4
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?	7	25%	14	50%	9	32%	7	25%
9. ¿A quién le tienen manía (rabia)?	8	28%	13	46%	10	35%	9	32%

* Número de estudiantes que contestaron el cuestionario: 28

Cuadro XX

**COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIO AFECTIVAS
EN EL AULA POR SUJETOS Y SEGÚN VARIABLES. FORMA A.**

Previo al Tratamiento

<i>Variables relativas al Rechazo</i>	Frecuencia	Sujeto # 1	Frecuencia	Sujeto # 2	Frecuencia	Sujeto # 3	Frecuencia	Sujeto # 4
2. ¿A quién no elegirías como compañero de tu grupo?	10	35%	14	50%	10	35%	10	35%
4. ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran a ti en su grupo?	10	35%	14	50%	11	39%	10	35%

* Número de estudiantes que contestaron el cuestionario: 28

Cuadro XXI

COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS VARIABLES RELATIVAS AL RECHAZO SEGÚN EL CUESTIONARIO DE LAS RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA POR SUJETOS. FORMA A.

POST TRATAMIENTO

Variables relativas al Rechazo	SUJETO # 1		SUJETO # 2		SUJETO # 3		SUJETO # 4	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
2. ¿A quién no elegirías como compañero/a de tu grupo?	3	11%	5	18%	5	18%	5	18%
4. ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran en tu grupo?	4	14%	6	21%	4	14%	6	21%

Cuadro XXII

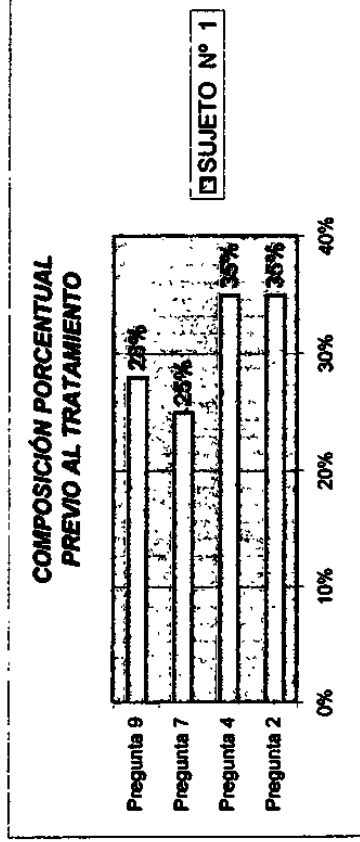
COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS VARIABLES RELATIVAS A LA CONDUCTA AGRESIVA SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA POR SUJETOS. FORMA A.

POST TRATAMIENTO

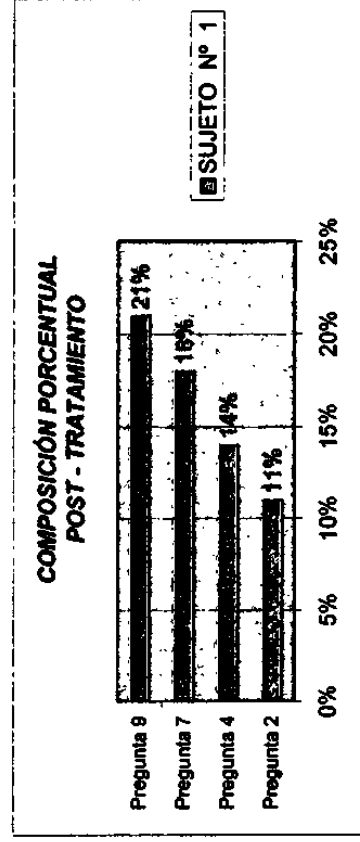
Variables relativas a la conducta Agresiva	SUJETO # 1		SUJETO # 2		SUJETO # 3		SUJETO # 4	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
7. ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?	5	18%	6	21%	4	14%	5	18%
9. ¿A quiénes les tienen manía?	6	21%	8	28%	5	18%	6	21%

Gráfica N° 5

COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS
EN EL AULA, POR SUJETO Y VARIABLE. FORMA A.



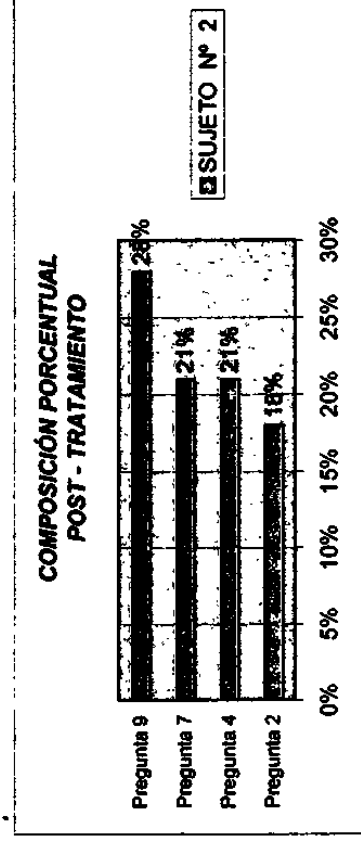
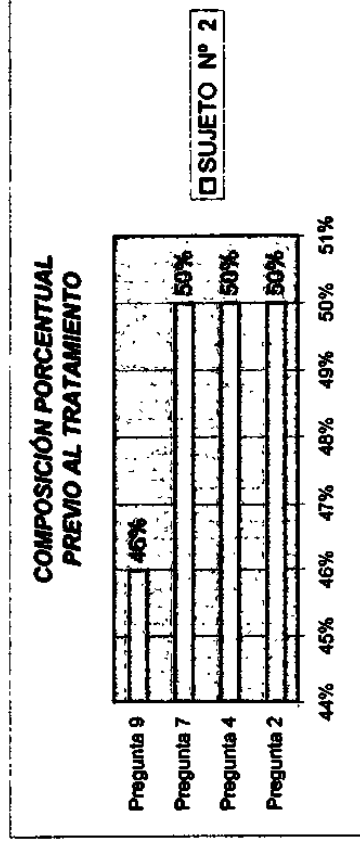
SUJETO N° 1
Pregunta 2 28%
Pregunta 4 35%
Pregunta 7 25%
Pregunta 9 35%



SUJETO N° 1
Pregunta 2 11%
Pregunta 4 14%
Pregunta 7 18%
Pregunta 9 21%

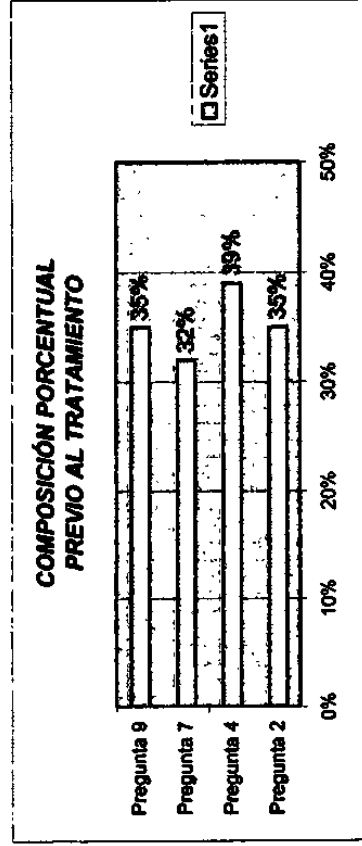
Gráfica Nº 6

COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS
EN EL AULA, POR SUJETO Y VARIABLE. FORMA A.

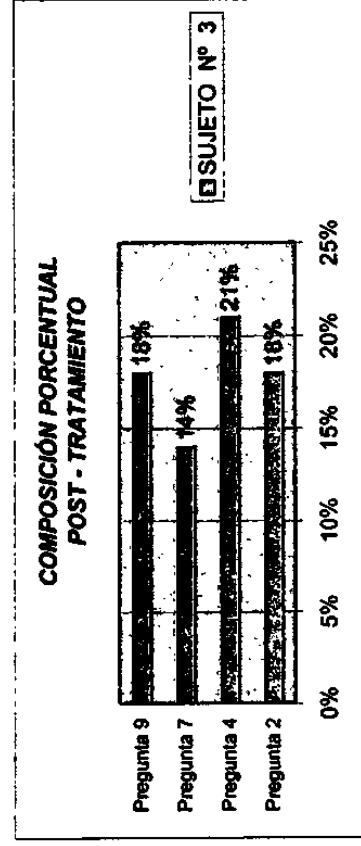


Gráfica N° 7

COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS
EN EL AULA, POR SUJETO Y VARIABLE. FORMA A.



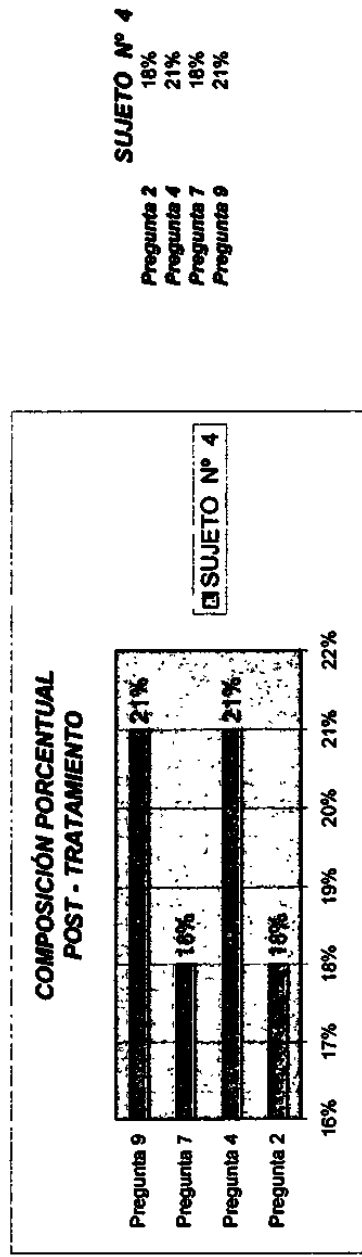
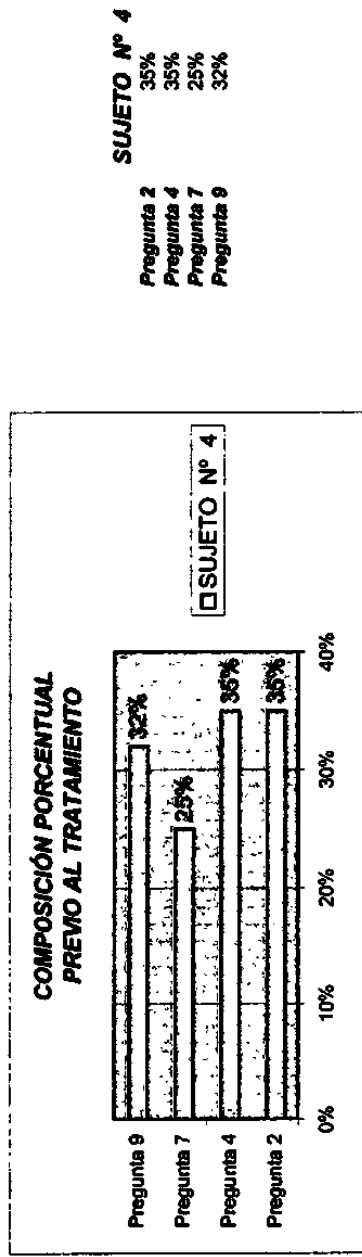
SUJETO N° 3
Pregunta 2 35%
Pregunta 4 39%
Pregunta 7 32%
Pregunta 9 35%



SUJETO N° 3
Pregunta 2 18%
Pregunta 4 21%
Pregunta 7 14%
Pregunta 9 18%

Gráfica Nº 8

COMPOSICIÓN PORCENTUAL SEGÚN EL CUESTIONARIO DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS EN EL AULA, POR SUJETO Y VARIABLE. FORMA A.



Cuadro XXIII

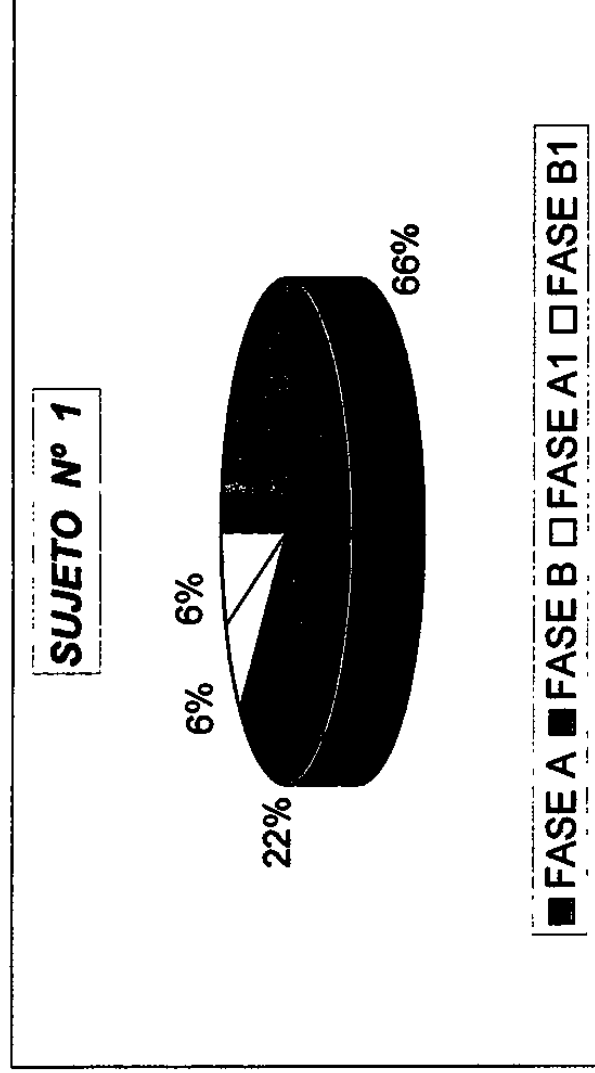
COMPOSICIÓN PORCENTUAL DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS SEGÚN FASES Y SUJETOS

F A S E S

SUJETOS	F A S E S										Totales de Conductas Agresivas	%
	A	%	B	%	A ₁	%	B ₁	%				
N° 1	21	66%	7	22%	2	6%	2	6%			32	100%
N° 2	30	64%	10	21%	4	9%	3	6%			47	100%
N° 3	25	64%	8	21%	4	10%	2	5%			39	100%
N° 4	17	53%	8	25%	4	13%	3	9%			32	100%

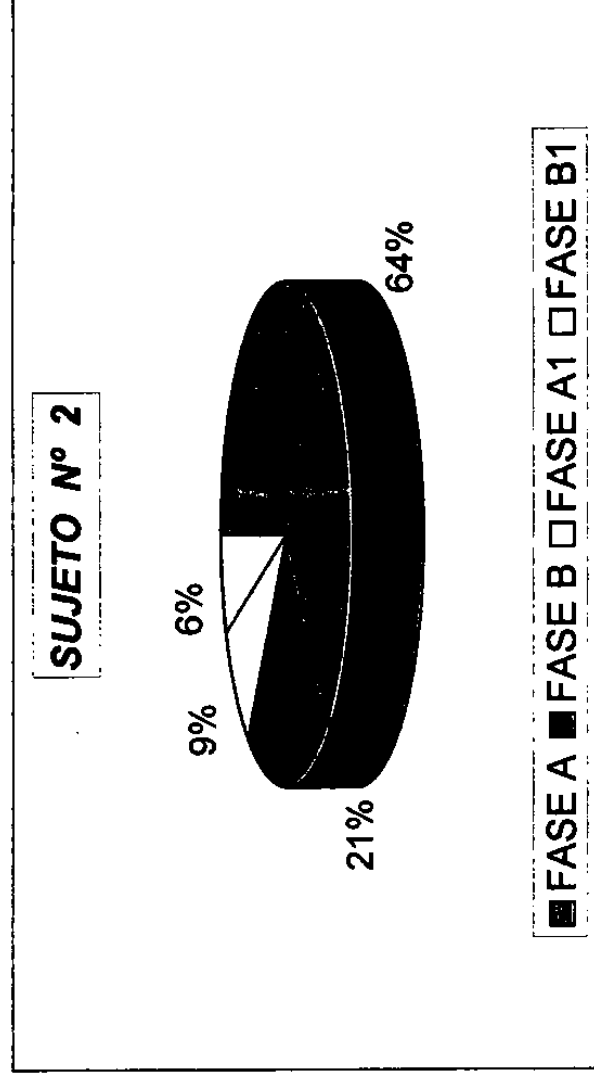
Gráfica N° 9

**CONDUCTAS AGRESIVAS SEGÚN FASES
DE LA INVESTIGACIÓN**



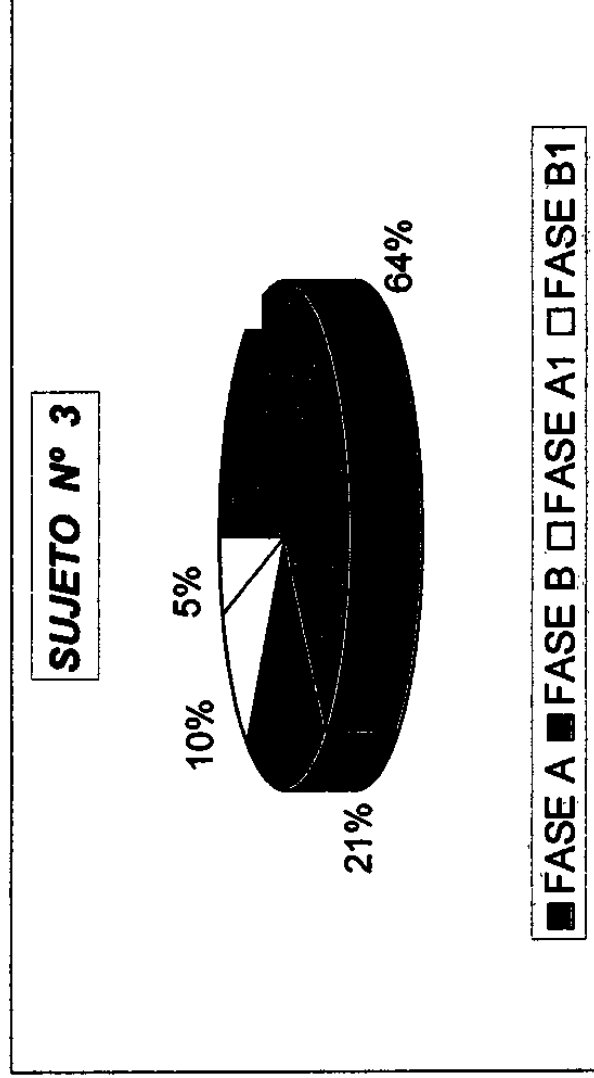
Gráfica N° 10

CONDUCTAS AGRESIVAS SEGÚN FASES
DE LA INVESTIGACIÓN



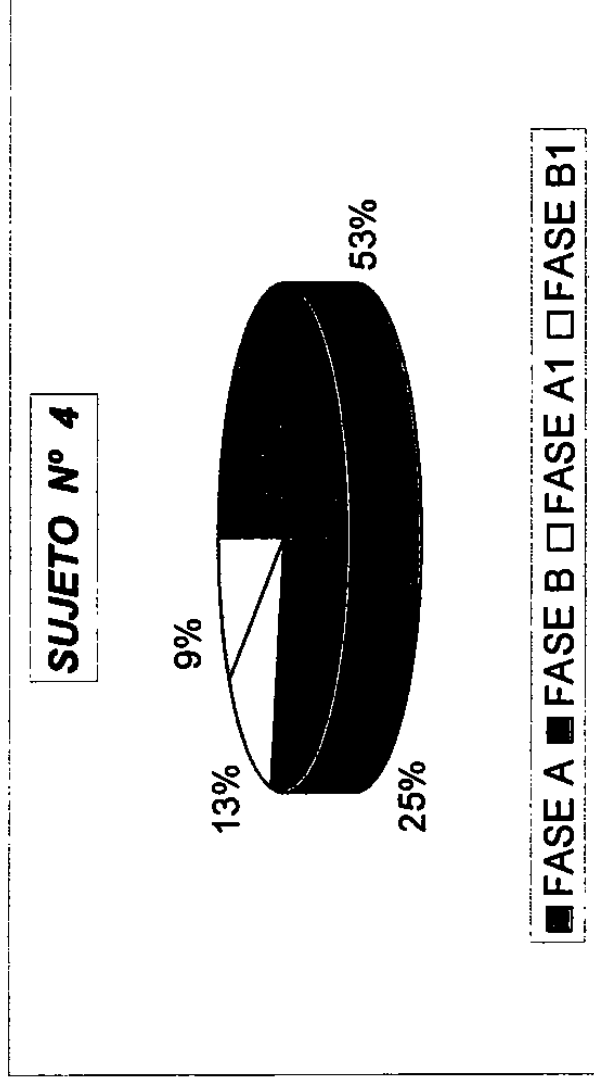
Gráfica N° 11

**CONDUCTAS AGRESIVAS SEGÚN FASES
DE LA INVESTIGACIÓN**



Gráfica N° 12

CONDUCTAS AGRESIVAS SEGÚN FASES
DE LA INVESTIGACIÓN



CUADRO XXIV

PORCENTAJE DE CONFIABILIDAD EN LOS REGISTROS DE LA CONDUCTA AGRESIVA
OBSERVADAS EN LOS SUJETOS DURANTE LA LÍNEA BASE.

DIAS DE REGISTRO

N° DE SUJETOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
N° 1	91	73.3*	100	97	100	89*	93	95	100	95
N° 2	80*	91	73.3*	80*	97	95	100	91	80*	94
N° 3	85*	100	89*	93	88.8*	94	97	100	95	90
N° 4	100	100	75*	100	100	93	88.8*	90	100	97

* Niveles de confiabilidad no aceptables.

Cuadro XXV

FRECUENCIA DIARIA DE LA PRESENTACIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FASE Y SUJETO

SUJETO N° 1

FASES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL
A	3	2	2	3	2	2	1	2	2	2																															21
B	2	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7
A ₁		0	0	0	0	1	0	0	1																																2
B ₁	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0																														2	
TOTAL....																																									32

Cuadro XXVI

**FRECUENCIA DIARIA DE LA PRESENTACIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FASE Y SUJETO**

SUJETO N° 2

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL	
	3	2	4	3	3	2	3	3	4	3																																3
	2	1	0	1	1	0	0	1	0	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
	0	0	0	0	1	1	1	1																																		4
	1	0	1	1	0	0	0	0	0																																3	
TOTAL....																																										4

Cuadro XXVII

**FRECUENCIA DIARIA DE LA PRESENTACIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FASE Y SUJETO**

SUJETO N° 3

FASES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL	
A	3	3	1	3	3	2	3	2	3	2																																25
B	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1					1			1																								6
A ₁		0	0	1	0	0	1		1	1																																4
B ₁	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0																															2	
TOTAL.....																																								39		

Cuadro XXVIII

**FRECUENCIA DIARIA DE LA PRESENTACIÓN DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS
SEGÚN FASE Y SUJETO**

SUJETO N° 4

FASES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	TOTAL		
A	2	2	3	2	1		2	3		2																																17	
B	2	1	1	0	1	0	1	1	0		0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8	
A ₁																																											4
B ₁	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0																															3		
TOTAL....																																									32		

ANEXOS

CONTRATO DE PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA

YO _____ me comprometo a:

- Asistir tres veces a la semana a las clases de “Aprender a Cooperar” que se realizarán en el salón 11 de nuestra escuela por un periodo de dos meses, a partir de la fecha.
- Mi asistencia será puntual y permaneceré en el salón desde el principio hasta el final de la clase.
- Cumpliré con todas las tareas que me asignen y las traeré firmadas por uno de mis padres.
- Participaré en todas las actividades que se realicen durante las clases.
- Practicaré lo aprendido con mis compañeros, mis maestros y en mi casa, como por ejemplo: decir por favor, pedir permiso, dar las gracias, cooperar con el grupo, etc.

A cambio de esto:

- Ganaré fichas para comprar premios los cuales se encuentran en la mesa de exhibición.

También acepto:

- Que ao recibiré fichas sino cumplo con lo arriba dispuesto y no podré comprar premios por una semana cuando reciba una ficha roja de penalización por: pegar, empujar, halar el cabello, arañar, pellizcar, patear, gritar, poner sobrenombres, tirar objetos, escupir, etc. a otro compañero.

Estudiante: _____

Maestro: _____

Licenciada: _____

Fecha: _____

INVENTARIO DE POSIBLES REFORZADORES

NOMBRE: _____ EDAD: _____

Lo que más me gusta comer en el recreo es: _____

Mi juego favorito en el recreo es: _____

Los juguetes que más me gustan son: _____

Lo que más disfruto hacer en el recreo es: _____

Lo que más me gusta hacer en la escuela es: _____

Lo que más me gusta hacer en la casa es: _____

Otras cosas que me deleitan mucho: _____

CUESTIONARIO BULL DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS**EN EL AULA****FORMA A) Alumnos****Apellidos y Nombres** _____ **Edad** _____**Escuela** _____ **Grado** _____ **Fecha** _____

La información siguiente ayudará a tu maestro a entender mejor como tú ves a tus compañeros de clase.

Responde a cada pregunta escribiendo como máximo tres números que correspondan a la lista de nombres de compañeros/as de tu clase que ves en el tablero y que mejor se ajusten a la pregunta. Tus respuestas son CONFIDENCIALES.

- 1.- ¿A quién elegirías como compañero/a de grupo de clases?

- 2.- ¿A quién no elegirías como compañero/a de grupo de clases?

- 3.- ¿Quiénes crees que te elegirían a tí?

- 4.- ¿Quiénes no te gustaría que te eligieran a tí en su grupo?

5.- ¿Quiénes son los más fuertes de la clase?

6.- ¿Quién actúa como cobarde o como un bebé?

7.- ¿Quiénes maltratan o pegan a otros compañeros?

8.- ¿Quiénes suelen ser las víctimas o a los que siempre molestan o pegan?

9.- ¿A quiénes se les tiene manía?

10.- ¿Quiénes son los más listos?

CUESTIONARIO BULL DE RELACIONES SOCIOAFECTIVAS
EN EL AULA
FORMA B)

Escuela _____ **Grado** _____ **Fecha** _____

Sus respuestas a las siguientes preguntas contribuirán a un mejor conocimiento de los alumnos, sus relaciones y amistades dentro del grupo – clase.

Responda a cada pregunta escribiendo como máximo tres números.

1.- ¿Quién es querido por todos?

2.- ¿Quién tiene muy pocos amigos?

3.- ¿Quién intenta ser la mascota del profesor?

4.- ¿Quién es cruel y hace burla de los otros?

5.- ¿Quién es el más fuerte de la clase?

6.- ¿Quién suele comportarse como un cobarde o un bebé?

7.- ¿Quién suele maltratar o pegar a otros compañeros?

8.- ¿Quién suele ser las víctima?

9.- ¿A quién se le tiene manía?

10.- ¿Quiénes son los más listos?

MÓDULOS DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES

MODELOS DE LECCIONES

MÓDULO DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES

DE: Michelson, Sugai, Wood y Kazdin

MODULO # 1

INTRODUCCIÓN A LAS HABILIDADES SOCIALES

INFORMACIÓN:

Las Habilidades Sociales: son las formas como nos comportamos y respondemos a los demás. Todos sabemos que hay “buenas maneras” y “malas maneras” de hablarle a la gente, y el niño o niña que tiene buenas maneras generalmente, posee más amigos que él que no las tiene. Comportarnos de buena manera significa que tenemos buenas cualidades sociales y esto nos ayuda a llevarnos mejor con nuestros amigos, compañeros de clase, maestros, miembros de la familia, etc. ¿Alguien puede ponerme un ejemplo de cómo podemos comportarnos de buena manera? Lluvia de ideas.

El hecho de que nos comportamos de buenas maneras quiere decir que tenemos buenas habilidades sociales. Como vamos a ver existen muchos tipos de habilidades

sociales y es importante conocerlas, porque son muchas las situaciones en la que debemos comportarnos y hablar de manera apropiada. Por ejemplo, creen ustedes que la forma como le hablas a un amigo en el patio es igual a la forma que le hablas a tus maestros o padres? ¿Por qué? ¿Será igual la forma que le hablas a una persona que está triste a una alegre? ¿Por qué?

La palabra social significa la forma en que nos llevamos con los demás: maestros, compañeros, amigos, hermanos, primos, vecinos, tíos, otros. La palabra habilidades significa la capacidad que hemos aprendido para relacionarnos con los demás, de tal manera que es una forma de congeniar o llevarnos bien con los demás.

Ahora me gustaría que algunos de ustedes me dijeran lo que han entendido por habilidades sociales? Lluvia de ideas.

Existen muchos tipos de habilidades sociales algunas muy sencillas como: dar las gracias, pedir permiso, hacer un cumplido a alguien cuando te gusta algo que esa persona hace, otros., pero, también, hay habilidades más difíciles como tener que decir “no” a un amigo cuando nos pide un favor sin que se enfade. Hay otras como por ejemplo, cuando quieres resolver un problema cuya solución sea favorable para todas.

El propósito de esta clase es hablar a una sobre la importancia de las habilidades sociales y saber que piensas de ellas.

¿Puede alguno de ustedes ponerme ejemplos, otros ejemplos de habilidades sociales? Lluvia de ideas.

En las relaciones con los demás hay personas que se comportan de forma pasiva, otras agresivas y otras asertivas.

Cuando alguien actúa en forma pasiva no se expresa, se queda callado, se comporta como un ratón; porque deja que los demás lo manden, le digan lo que tiene que hacer, y

generalmente no defiende sus derechos; por eso, sus sentimientos y opiniones son ignorados y puede que otros niños se aprovechen de él.

En otro extremo están los niños agresivos ¿Cómo creen ustedes que se comporta una persona agresiva? ¿Con qué animal podemos compararlo? ¿Por qué? ¿Con qué animal podemos comparar el comportamiento pasivo? Lluvia de ideas.

Como vemos la persona agresiva la podemos comparar con un monstruo porque son mandones, intimidan a los demás y muchas veces los agreden, los critican y los humillan porque sólo se preocupan conseguir lo que ellos desean y cuando ellos quieren. Rara vez se preocupan por los sentimientos de los demás y con mucha frecuencia se meten en peleas, por lo general tienen muy pocos amigos de verdad.

¿Consideran ustedes que estas dos formas de comportamiento son adecuadas? ¿Por qué? ¿Serán felices estas personas? ¿Por qué? ¿Cómo se sentirán?

Entonces queda claro que estas dos formas de comportamientos pasivo o agresivo no son la mejor forma de relacionarse con los demás.

Ahora veamos el comportamiento “ASERTIVO” que significa dar a conocer a los demás lo que sientes y piensas de una forma que no les ofenda, pero al mismo tiempo te permita expresarte libremente. De esta manera puedes respetar los sentimientos, opiniones y deseos de todos los demás, sin imposiciones y sin permitir que los demás se aprovechen de ti. También significa defender tus propios derechos e intentar ser honrado, justo y sincero.

Lo ideal sería que todos actuáramos en forma asertiva en lugar de actuar como ratones o monstruos. De ahora en adelante, utilizaremos la palabra Yo para referirnos al comportamiento asertivo o mejor dicho al comportamiento adecuado.

Ahora van a formar grupos de dos y van a responder las preguntas que les voy a escribir en el tablero, las respuestas las escriben en el cuaderno y al final uno del grupo nos dice a todos sus respuestas.

¿Qué entendieron por habilidades sociales?

¿Por qué son importantes las habilidades sociales?

¿Escriban un ejemplo de situaciones en la que es bueno tener habilidades sociales?

¿Por qué?

DEBERES:

Para la próxima clase cada uno de ustedes me van a traer escrito en su cuaderno cinco situaciones donde es importante tener habilidades sociales y Por qué.

MÓDULO N° 2

CONTINUACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Antes de continuar con la clase de hoy me gustaría que alguien me diga que recuerda de la clase pasada.

Revisión y discusión de la tarea.

Hoy vamos a continuar hablando sobre la importancia de conocer y practicar las habilidades sociales. Cada vez que hablamos con otra persona debemos recordar que es lo que decimos y como lo hacemos puede influir en la forma como puede reaccionar la otra persona, por ejemplo tenemos un amigo que tiene un perro que quiere mucho y nos enteramos que se le ha escapado, el está muy triste probablemente no sería buena idea

decirle “Vamos no te preocupes porque era un perro sucio y estúpido, te hizo un favor escapándose”. ¿Qué pasaría si tu le dijeras eso a un amigo tuyo? ¿Cómo crees que se sentiría tu amigo? ¿Cómo podría reaccionar? ¿Me pueden dar ejemplos de respuestas más apropiadas? ¿Por qué consideras que es adecuada?

El hecho de tener habilidades sociales tiene muchas ventajas como por ejemplo:

- Comprendemos mejor a los demás.
- Te comprendes mejor a ti.
- Te comunicas mejor con los demás.
- Haces más amigos y los conoces mejor.
- Es más fácil participar en juegos de grupo.
- Puedes tener mejores calificaciones en la escuela, menos problemas con tus amigos.
- Podemos ser más populares, caer mejor a los demás y ser más felices.

Ahora bien, alguien me puede decir qué inconvenientes o problemas podríamos tener si tenemos pocas o ningunas habilidades sociales?

Inconvenientes de tener pocas habilidades sociales:

Pueda que no seas capaz de comunicar muy bien tus necesidades o sentimientos a los demás.

Puede resultar más difícil hacer nuevos amigos y conservar los que ya se tienen .

A los demás les costará comprendernos.

Puedes perderte de cosas interesantes e importantes que suceden.

Te puedes encontrar solo, perder amigos y tener problemas con los adultos.

Ahora que, ustedes, tienen cierta idea de lo que son habilidades sociales voy a darles unos cuantos ejemplos más de habilidades sociales buenas y algunas no tan buenas.

EJEMPLOS DE GUIONES

SITUACIÓN # 1

Un amigo ha cogido uno de tus libros sin pedírtelo antes, tu puedes decir:

TU: Oye Luis ¿Has cogido mi libro de matemáticas? No lo encuentro por ninguna parte.

LUIS: Sí, espero que no te moleste, lo necesitaba para hacer un problema.

TU: De acuerdo, está bien que lo cojas prestado, pero, por favor, pídemelo antes. Así no pensaré que lo he perdido.

LUIS: De acuerdo, es que tenía prisa.

¿Cómo consideran ustedes que ha sido esta respuesta?

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Evita que tu amigo se enfade.

Probablemente te devolverá el libro.

Evitará que se vuelva a suscitar el mismo problema porque ahora tu amigo sabe que quieres que te pida el libro antes de cogerlo.

OTRA RESPUESTA

TU: Caramba! Me gustaría encontrar mi libro de matemáticas, espero que nadie lo haya cogido.

LUIS: Qué pasó! Sólo lo agarre prestado. Pensé que no te molestaría.

TU: Vaya pensé que lo había perdido.

LUIS: No te preocupes lo tengo yo.

¿Cómo es esta respuesta?

Esta es una respuesta pasiva y menos deseable porque:

No has dicho lo que realmente quieres decir.

Puede que en el futuro tu amigo se aproveche de ti porque no ha entendido que este comportamiento te molesta.

Puede que no te devuelva el libro.

OTRA RESPUESTA

TU: Muy bien te agarré transándome mi libro de matemáticas.

LUIS: Sólo lo agarré prestado.

TU: Sí, seguro que te lo querías robar.

LUIS: (Tirándole el libro) toma quédate con tu libro cochino.

DISCUSIÓN

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

Esta respuesta es agresiva porque:

No has dicho lo que realmente querías decir

Posiblemente al final tu amigo quede enfadado y que actúe de la misma forma contigo.

Puedes perder un amigo porque lo has atacado verbalmente y los has avergonzado.

SITUACIÓN # 2

Tu mamá te pide que friegues los platos.

TU: Yo lo hice ayer y antes de ayer ¿No le toca a Tita?

MADRE: Creo que tienes razón. Pensaba que ella había fregado los platos ayer.

TU: No lo hice yo. Puedo salir a jugar.

MADRE: Muy bien vete.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es convenientemente asertiva porque:

Has explicado tu situación sin discutir, tampoco siendo pasivo.

No has sido grosero ni agresivo con tu madre.

OTRA SITUACIÓN

TU: ¡NO! Ni pienses que los voy a fregar! Ya puedes buscar a otro para que lo haga.

PADRE: A mi no me hables así!

TU: Por qué yo siempre lo tengo que hacer?

PADRE: Ya deja de exagerar y lávalos.

DISCUSIÓN

Es una respuesta agresiva porque:

Fracasa al explicar tus motivos para no lavar los platos.

No dejas que tu padre tenga la oportunidad de explicar su punto de vista y eres irrespetuoso.

Tu respuesta no es muy efectiva, porque de todas formas, al final tienes que lavar los platos.

Me puede decir alguien ¿Qué hemos aprendido el día de hoy? Me pueden decir cuáles son las formas de respuestas que hemos visto? ¿Cuál es la mejor forma de responder? ¿Cuáles son las ventajas de responder asertivamente? y ¿Cuáles son las desventajas?

DEBERES

Cuando llegues a tu casa mira un programa de televisión y anota todas las respuestas asertivas, pasivas y agresivas que escuches y anota en tu cuaderno la manera como reaccionó la otra persona. Si no puedes ver la televisión, observa a tus amigos, hermanos o vecinos y anota las respuestas agresivas, asertivas o pasivas que escuches y también la reacción de la otra persona.

MÓDULO # 3**DAR Y RECIBIR CUMPLIDOS**

Antes de continuar con el tema de hoy vamos a recordar lo que hablamos en la clase pasada.

Alguien recuerda lo que hablamos ¿Alguno puede decirme que son las habilidades sociales? Alguien puede decirme por qué son importantes las habilidades sociales? ¿Pueden citarme ejemplos de situaciones en la que es bueno tener habilidades sociales? ¿Por qué? ¿Pueden decirme los diferentes tipos de respuestas y cuál es la mejor? ¿Por qué?

Hoy vamos a hablar sobre dar y recibir cumplidos. El dar cumplidos significa decir algo positivo, agradable a otra persona. El dar y recibir cumplidos hace que la mayoría de la gente se sienta bien consigo mismo y con nosotros.

A todos nos gusta que nos digan cosas agradables sobre nosotros; a tus amigos, compañeros, maestros, hermanos, padres, otros, también les gusta oír halagos sobre ellos mismos. Es importante que recuerdes dos cosas cuando digas un cumplido:

Los cumplidos deben ser sinceros, debes pensar de verdad lo que dices..

Debes hacerlo en el momento apropiado, por ejemplo no debes hacerlo en medio de una discusión.

¿Puede alguien poner un ejemplo de un cumplido?

¿Puede alguien darme un ejemplo de un cumplido que haya hecho? ¿Cómo se sintió esa persona? ¿Cómo reaccionó? ¿Qué contestó?

¿Cómo te sentiste después de dar el cumplido?

Cuando aceptamos un cumplido nos sentimos bien con nosotros mismos, aceptar un cumplido por muchas razones: permites que la otra persona sepa que aprecias y que te gustó lo que te dijo.

Ahora van a levantar la mano todos aquellos que cuando le dicen un cumplido se sienten:

Tontos o avergonzados

Alegres

No saben que decir

Dan a cambio otro cumplido

Se menosprecian

Actúan como si no lo oyeran

Cuál de estas reacciones consideran ustedes que es la más adecuada?

VENTAJAS DE ACEPTAR LOS CUMPLIDOS:

Permites que los demás se sientan bien consigo mismo.

Ayudas a que los demás sepan lo que te gusta de ellos.

Te sientes bien porque eres capaz de decir algo agradable a otra persona.

Sabes lo que a los demás les gusta de ti.

DESVENTAJAS DE NO ACEPTAR LOS CUMPLIDOS:

Te sientes mal contigo mismo.

Lo más probable es que no te hagan cumplidos.

GUIONES DE EJEMPLOS

Como ya sabes no siempre es fácil hacer y aceptar cumplidos, por lo tanto es bueno aprender a hacerlo. Vamos a practicar como dar y aceptar cumplidos.

Primero les voy a dar algunos ejemplos, después ustedes practicarán otros.

SITUACIÓN # 1

Pedro hizo un dibujo de Ciencias y tú piensas que le quedó muy bonito.

TU: Sabes me gustó mucho tu dibujo, está bien sólido.

PEDRO: Gracias, trabajé mucho para que me quedara bonito.

TU: Creo que realmente está bonito bonito.

PEDRO: Creo que sí, me esmeré mucho en él, gracias.

¿Cómo creen ustedes que es esta manifestación? ¿Por qué?

DISCUSIÓN

Esta manifestación es asertiva porque:

Le has dicho a la persona tus pensamientos positivos en forma agradable y sincera.

Has resultado convincente, no lo has dicho en forma exagerada.

OTRO

TU: ¿Este es tu dibujo?

PEDRO: Sí, es el mío

TU: ¡Vaya la vida!

DISCUSIÓN

Esta manifestación es pasiva porque:

No has dicho lo que sientes acerca del trabajo

No has permitido que la otra persona sepa que aprecias su trabajo.

SITUACIÓN # 2

En el recreo quieres jugar con un compañero que te cae muy bien.

TU: ¿Ey que sopa? ¿Quieres jugar conmigo?

OTRO: Vamos, pues, ¿Qué quieres jugar?

TU: Te invito a jugar con mi trompo. Sabes a mí me gusta jugar mucho contigo.

OTRO: Gracias por invitarme “mopri”, a mi también me gusta jugar contigo.

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

DISCUSIÓN

Esta exposición es asertiva porque:

Das a conocer tus sentimientos de forma agradable y sencilla

Probablemente has hecho que la otra persona se sienta bien al
permitir que ella sepa que te cae bien.

OTRA RESPUESTA

TU: ¡Ey!, vamos a jugar bolas.

OTRO: ¡Está bien!, vamos

TU: Me gusta jugar contigo porque sé que eres el mejor jugador del mundo.

OTRO: Vamos, que no te va a quedar más ganas de jugar conmigo.

DISCUSIÓN:

Esta manifestación es agresiva porque:

Al exagerar el cumplido, parece una burla y la otra persona siente que estás burlándote de él.

SITUACIÓN # 3

Alguien ha hecho un comentario sobre tu proyecto de Ciencias

JUAN: ¡Oye!, me gustó mucho tu proyecto

TU: ¡Gracias!, Trabajé mucho en él. Me alegra mucho que te agrade.

COMENTARIO

Esta respuesta es asertiva porque:

Has aceptado el cumplido de forma adecuada.

Has permitido a la persona que ha dicho el cumplido sepa que aprecias lo que has dicho.

OTRA RESPUESTA

RAMON: Me gustó mucho tu proyecto.

TU: Que va, no es tan bueno.

RAMON: Yo creo que es muy bueno.

TU: No, en realidad no lo es.

COMENTARIO

Esta persona es pasiva porque:

Has hecho que la otra persona se sienta estúpida por ser amable.

Has puesto en duda la opinión de la otra persona en relación a tu proyecto.

OTRA RESPUESTA

RAMON: Oye me gustó tu proyecto

TU: Claro, te estás burlando de mí, es mejor que te vayas porque sino te voy a mandar tú sabes donde

COMENTARIO

Esta respuesta es agresiva porque:

Tu respuesta no reconoce el cumplido de la otra persona.

Das la imagen de grosero y engreído.

GUIONES DE PRÁCTICA PARA LOS ESTUDIANTES

SITUACIÓN # 1

Tú vas por la calle y ves a tu vecina, quién es una anciana que viene del supermercado con una carga pesada.

TU: Señora, Lupe, déjeme ayudarla con los paquetes.

SEÑORA: Ha sido muy amable en ayudarme con los paquetes. Muchas gracias.

TU: De nada, ha sido un placer ayudarla.

SITUACIÓN #2

Después de un examen difícil Alberto ha sacado la nota más alta del salón.

TU: Te felicito, Alberto, realmente pilastes buco.

ALBERTO: Gracias, la verdad es que pile mucho.

SITUACIÓN # 3

En la clase de Educación Física Miguel ha corrido un kilómetro

TU: Eres un buen corredor.

MIGUEL: Gracias, la verdad es que he estado practicando todos los días.

TU: Bueno, lo hiciste muy bien.

SITUACIÓN # 4

María ayuda a un niño que se ha caído en las escaleras

TU: Estuvo bien que ayudaras a ese niño pequeño.

MARIA: Gracias. El niño está bien, solo se ha hecho un golpe en la rodilla.

TU: Ese niño tuvo suerte de que tú estuvieras por aquí.

MARIA: Eres muy amable.

SITUACIÓN # 5

Un compañero le da un empujón a un niño en el recreo. Tú le dices que no lo haga.

RAMON: Has hecho muy bien en defender a ese niño.

TU: No me gusta ver que hagan daño a otro y menos a un niño más pequeño.

Discusión, comentarios, repaso y conclusiones de lo trabajado en la sesión.

SUGERENCIA DE DEBERES

Haz un cumplido sincero a un miembro de tu familia los días viernes, sábado y domingo y anótalos en tu cuaderno.

Haz por lo menos un cumplido sincero a cada uno de tus maestros.

Haz como mínimo un cumplido sincero a un amigo.

Cuando recibas o hagas un cumplido presta atención a como te sientes tú y como respondió la otra persona.

Anótalo en tu cuaderno para discutirlo en la próxima sesión.

MÓDULO # 4

PONER QUEJAS

Revisión y discusión de la tarea. Repaso de la clase anterior.

Hoy vamos a hablar acerca de las quejas y del modo en que es conveniente realizarlas.

Una queja es decir algo sobre alguien o algo que nos desagrada, y la mejor forma de expresar una queja debe ser para mejorar las cosas y nunca para herir a los demás o hacerlos sentir mal.

DISCUSIÓN

¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de una queja?

¿Hay algo de lo que a ustedes les gustaría quejarse?

¿Cómo te sientes después de haber expresado una queja?

¿Qué ocurrió después que expresaste la queja? ¿Cómo reaccionó la otra persona?
¿Cambio la situación?

El hecho de aprender a reaccionar frente a las quejas de los demás, es tan importante como aprender a expresar las nuestras. Unas veces, escuchar las quejas de los demás puede salvar una amistad e incluso iniciar una nueva. Esto no quiere decir que tengas que creer todo lo que te digan, pero demuestras respeto al escucharlos.

¿Alguno de ustedes ha expresado una queja que alguien ha dicho o hecho?

Levanten la mano los que se han:

Enfadado, avergonzado, sentido tristeza, con ganas de pelear, agradecido. ¿Por qué?

Como ven es mucho más fácil escuchar quejas si están bien expresadas, porque no hieren nuestros sentimientos.

¿Alguno de ustedes conoce a alguien que ponga muchas quejas?

¿Qué piensas sobre las personas que ponen muchas quejas?

¿Qué nos indica esto?

Las quejas pueden ser buenas si se hacen cuando son necesarias. Si se hacen con mucha frecuencia, la gente pensará que siempre te quejas y no te prestará atención. Por eso es importante que cuando tengas una queja primero te fijas si realmente amerita exponerla.

Ventajas de poner las quejas en forma adecuada:

Ayudas a que las personas no se irriten.

Mejoras las relaciones con los demás.

Permite que los demás sepan que les importas lo suficiente como para compartir con ellos lo que no te gusta.

Algunas veces puedes ayudar a hacer las cosas mejor para ti y para los demás (por ejemplo, expresando una queja sobre el mal servicio).

Si no expresas las quejas haces que te enfades innecesariamente con la otra persona.

Aumentan los problemas con los demás.

GUIONES DE EJEMPLOS

Ahora que hemos hablado sobre cómo y cuándo expresar quejas para mejorar las situaciones difíciles, es esencial que practiquemos tanto el expresar como el escuchar quejas. Les pondré algunos ejemplos de cómo hacer y recibir quejas y después tendrán la oportunidad de practicarlos ustedes solos.

SITUACIÓN # 1

Tú le presentas un libro a José y él te lo devuelve con las páginas sucias.

TU: Estas páginas están manchadas!! No estaban así cuando te presté el libro.

¿Qué ha pasado?

JOSE: Mi hermano pequeño derramó la leche sobre el libro cuando lo estaba leyendo.

Lo siento mucho.. Tal vez debería comprarte uno nuevo.

TU: Bien, de acuerdo; creo que es lo más justo.

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has expresado tu inconformidad frente al hecho de que el libro está estropeado.

Le has dado a la otra persona la oportunidad de explicarse.

Has permitido que la otra persona supiera de tu inconformidad y posiblemente la próxima vez cuidará mejor de tu libro.

OTRA RESPUESTA

TU: Mi libro no parece el mismo

JOSE: ¿Qué quieres decir?

TU: ¡Oh!, nada en particular

JOSE: Es el mismo libro que me prestaste la vez pasada.

¿Cómo es esta repuesta? ¿Por qué?

DISCUSIÓN

Esta respuesta es pasiva porque:

No has dicho lo que querías decir, y tu amigo no te ha entendido.

No has dado la oportunidad a la otra persona para que se explique, tú quedas enfadado y con sentimientos de frustración.

Probablemente se volverá a repetir el incidente porque no has permitido que la persona conozca tu disgusto debido a las condiciones en que se encuentra tu libro.

OTRA RESPUESTA

TU: Has estropeado mi libro.

JOSE: No, yo no lo he hecho. Ya estaba así antes.

TU: Eres un mentiroso. Estaba en perfectas condiciones cuando te lo dejé.

JOSE: Estás loco no me eches la culpa de que tu libro esté viejo.

DISCUSIÓN

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

Esta respuesta es agresiva porque:

Has acusado a la otra persona y no le has dado la oportunidad para que se explique.

Has hecho que tu amigo se sienta mal y se enfade contigo.

No has dicho qué es lo que está mal en tu libro o la manera de reparar el daño.

Te has quedado con sentimientos de frustración y enfado.

SITUACIÓN # 2

Ana ha dicho que Rosa parecer una bruja.

TU: Sabes Ana, no me ha gustado lo que dijiste ayer sobre mí. Por favor no vuelvas a repetirlo porque no me gusta que me pongan sobrenombres.

ANA: Caramba, lo siento. No pensé que te fuera a molestar tanto.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has dejado claro como te sientes.

Has dado la oportunidad a la otra persona para que ponga remedio al problema.

La otra persona posiblemente evitará herir tus sentimientos en el futuro.

OTRA RESPUESTA

TU: Oye, Ana, no iba en serio lo que dijiste el otro día, ¿verdad?

ANA: Bueno, creo que no.

DISCUSIÓN

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

Esta respuesta es pasiva porque:

No has dicho lo que en realidad querías decir.

Estás forzado a la otra persona a contestar dándole solamente una oportunidad para que se explique.

La otra persona no comprende como te sientes y por lo tanto puede a cometer el mismo error.

OTRA RESPUESTA

TU: Sabes Ana, ¡Estoy furiosa contigo, la que parece una bruja eres tú!

ANA: Ah si, pues lo dije muy en serio, porque pareces una bruja salida del manicomio.

DISCUSIÓN

Esta es una respuesta agresiva porque:

Probablemente has hecho que la otra persona se enfade al atacarla a ella y no al problema.

No has dado la oportunidad a la otra persona para que se explique.

La otra persona no entiende como te sientes, por lo tanto pueda que vuelva a cometer el mismo error.

GUIONES DE PRÁCTICA PARA ESTUDIANTES

SITUACIÓN # 1

Uno de los niños que se sientan detrás de ti no te permite escuchar lo que dice el maestro

TU: No puedo oír lo que dice el maestro, por favor, hagan silencio.

NIÑO: Perdona no me di cuenta, intentaré hacer silencio.

SITUACIÓN # 2

Ves como un amigo tuyo se burla de Francisco porque está cojo.

TU: Creo que no deberías de burlarte de Francisco, porque él se siente mal.

OTRO: No pensé que le molestaría. Creo que tienes razón.

SITUACIÓN # 3

Llegas tarde al cine donde están tus otros compañeros esperándote.

LUIS: Quiero que sepas que cuando llegas tarde todos tenemos que esperarte.

TU: Lo siento, la próxima vez llegaré más temprano. No sabía que causaría tanto Problemas. Lo siento.

SITUACIÓN # 4

Estás escuchando a tu compañero que le está diciendo Jirafa a María.

TU: Sabes una cosa Manuel, sino dijeras esas cosas tan desagradables a los demás, tuvieras más amigos para jugar y divertirse.

MANUEL: ¿De verdad? Mira que no me había dado cuenta de lo que hacía. Prestaré más atención a lo que digo.

SITUACIÓN # 5

El cajero de la tienda te ha dado menos del cambio que te debía dar.

TU: Señor, creo que me ha dado mal el cambio. ¿Puede revisarlo por favor?

SEÑOR: Oh, déjame ver, tienes razón tengo que darte más de lo que te di.

TU. Gracias

SUGERENCIAS DE DEBERES PARA CASA:

Escribe como mínimo, dos cosas que te molestan y de las cuales debes quejarte
¿Cómo te quejarías?

Observa como tus familiares y amigos se quejan. ¿Lo hacen de tal forma que evita
que los otros se enfaden?

Mientras mires la televisión escribe situaciones en las que la gente se queja o debiera
quejarse. ¿Qué hubieras dicho tú? ¿Cómo habrías contestado a la persona que se queja?

Escribe todo en tu cuaderno para discutirlo la próxima clase.

MÓDULO # 5**DAR UNA NEGATIVA O DECIR NO**

Hoy, vamos a discutir lo que es una negativa y la forma de utilizarla correctamente. Negarse consiste en ser capaz de decir no de manera adecuada cuando alguien te pide algo que no debes o no deseas hacer en ese momento.

Estoy seguro de que cada uno de ustedes han tenido alguna vez la experiencia similar a la descrita. Por ejemplo, un día podrías estar mirando tu programa favorito en la televisión, entonces llega tu mejor amigo y te pide que le acompañes a hacer un mandado ¿Qué harías? Bien podrías decir “vete a la porra, estoy ocupado” y lo más probable es que pierdas a tu amigo, no obstante, si decides acompañarlo podrías ir con él y terminar enfadado por haberte perdido tu programa favorito, o recurrir a la otra opción de decir simplemente no.

¿Puede alguno de ustedes decirme como lo haría?

POSIBLES RESPUESTAS

Porque no miras el programa conmigo y después vamos.

Caramba lo siento, pero ahora no puedo ir.

Quiero acabar de ver este programa, después estaré encantado de ir.

Existen muchas otras formas de decir no sin herir sentimientos de las otras personas.

Por este motivo es conveniente negarse correctamente, y encontrar una forma positiva de decir no como por ejemplo “Prefiero hacerlo después”.

DISCUSIÓN

Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de una ocasión en la que tuvo que negarse o debiera haberse negado.

¿Qué sucedió? Cuando dijiste no en forma apropiada, cuando dijiste no en forma grosera, cuando dijiste sí y realmente querías decir que no?

¿Cómo te sientes o cómo crees que te sentirías después de negarte o de decir no de forma adecuada?

Al decir no debes escoger tanto las palabras correctas como el momento apropiado para hacerlo. Si tus padres o maestros te piden algo, debes tener cuidado de no ser irrespetuoso al decir no.

Ventajas de aprender a negarse apropiadamente:

Permite que los demás sepan cual es tu posición y cuáles son tus sentimientos.

Puedes evitar con mayor facilidad que la gente se aproveche de ti.

Te sientes bien porque no tienes que ejecutar algo que no quieres hacer.

Te puedes evitar problemas como por ejemplo: salir a jugar cuando deberías estar estudiando, o perder clases cuando tus amigos te propongan pavezarte de la escuela, otros.

GUIONES DE EJEMPLOS

Tú estás de primero en la fila para entrar al comedor y en eso llega Karina.

KARINA: Oye, déjame colarme y así podemos sentarnos juntos.

TU: No, mejor no porque no es justo para el resto de la gente.

KARINA: Vamos no seas tonto, nadie está viendo.

TU: No creo que sea correcto: pero mira la fila no está muy larga, que tal si te pones en la fila, y yo te guardo puesto ¿De acuerdo?

KARINA: Bueno, pero acuérdate de guardarme el puesto.

¿Cómo es esta respuesta? ¿Por qué?

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has expresado tu opinión, de forma que la otra persona comprende las razones por las que te has negado.

Has sugerido otra idea para que tu amigo se siente contigo sin violar los derechos del resto de la gente que espera en la cola.

OTRA RESPUESTA

KARINA: Oye, por qué no me dejas colarme, así nos podremos sentar juntos.

TU: Lo dices en serio. He estado formando la fila por una hora.

KARINA: Pero no hay problema.

TU: Sabes una cosa vete para la porra, tú crees que soy idiota.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es agresiva porque:

Has conseguido lo que querías, pero has perdido a un amigo e incluso has ganado a un enemigo.

No has explicado tus motivos para negarte.

GUIONES DE PRÁCTICA**SITUACIÓN # 1**

Un compañero de clases quiere que tú le prestes dinero.

OSCAR: ¿Me puedes prestar veinticinco centavos para tomarme una soda?

TU: No me gusta prestar dinero porque después no me lo devuelven.

OSCAR: Por favor, yo te prometí devolvértelo mañana sin falta, apenas llegamos porque el dinero lo tengo, lo que pasa es que se me olvidó.

TU: Esta bien, pero recuerda pagármelo.

SITUACIÓN # 2

Un amigo quiere que tú le prestes tu bicicleta.

JUAN: ¿Me prestas tu bicicleta?

TU: No, no me gusta prestarla porque después me la pueden desajustar.

JUAN: Te prometo que si me la prestas, la usaré con mucho cuidado.

TU: No, lo siento pelao, porque en otras ocasiones me han dicho lo mismo y me la regresan dañada.

JUAN: Está bien laopé, será en otra ocasión.

SITUACIÓN # 3

Ascanio está en tu salón y no entiende la clase de matemática.

ASCANIO: Oye, porque no me haces la tarea de matemática.

TU: No, no te la voy a hacer porque después la maestra me castiga, tú debes intentarlo.

ASCANIO: Bueno, lo intentaré

SITUACIÓN # 4

Estás mirando tu programa favorito de televisión y llega Rafael.

RAFAEL: Ey puedo cambiar el canal de la télé.

TU: No, porque estoy mirando mi programa favorito.

RAFAEL: ¡Qué paso pelao!, si fueras mi amigo me dejarías cambiarlo.

TU: ¡No!, yo quiero ver este programa, no es justo porque yo llegué primero.

DISCUSIÓN Y REPASO DE LOS CONCEPTOS MÁS IMPORTANTES DADOS EN LA SESIÓN

SUGERENCIA DE DEBERES

Escribe dos ejemplos de situaciones donde tuviste que decir no, ya sea a tus padres, hermanos, compañeros y di como respondiste y si contestaste adecuadamente.

Mientras mires la televisión señala y escribe ejemplo de situaciones en que una persona no haya dicho una negativa cuando debía haberla dicho. Luego, comenta porque tu crees que debía haberse negado y qué hubiese pasado si esa persona se hubiese negado.

MODULO # 6

PEDIR FAVORES

Revisión de la tarea, discusión y repaso de lo anterior.

Hoy vamos a hablar sobre pedir favores o como pedirle a alguien que haga algo por nosotros.

Estoy segura que todos ustedes han pedido a otra persona un favor, por ejemplo: cuando la punta del lápiz se le ha quebrado a alguno de ustedes y no tienen sacapunta de seguro le piden sacapunta a otro compañero; esto es pedir un favor. Todos los días ocurren muchas cosas que hacen importante que sepamos pedir ayuda como por ejemplo: pedir algo o preguntar algo

Sin embargo, existen formas correctas de pedir un favor.

Por ejemplo: imagínate que quieres pedir a un amigo que te ayude en los deberes ¿Cómo le pedirías ayuda? ¿Crees que sería mejor decirle oye tienes que ayudarme con los deberes de matemáticas o bien, me agradecería, mucho que me ayudaras con los deberes de matemática. Por supuesto, la segunda petición es la mejor; porque es la manera indicada de pedir un favor y no una petición grosera y en segundo lugar, cuando pides las cosas de esta manera, tu amigo sabe exactamente lo que quieres y lo importante que es para ti el favor.

DISCUSIÓN

¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de cómo pedir un favor?

¿Puede decirme alguien dos formas distintas de pedir un mismo favor?

¿Cuál es la mejor forma de pedir algo? ¿Por qué?

¿Cómo te sientes cuando alguien te pide un favor en forma grosera? ¿O cuándo la gente te presiona?

Cuando pides algo en forma amable, considerada, tienes realmente mejores posibilidades de conseguir lo deseado. Ahora que ya sabemos lo indispensable que es hacer peticiones de forma apropiada. Existe otra cosa que debes recordar. Sea quien

sea la persona y el favor requerido la persona tiene siempre el derecho de decir no.

¿Alguno de ustedes ha pedido un favor que se lo hayan negado?

¿Cómo se sintieron?

¿Qué se puede hacer si alguien nos niega un favor?

Hay varias cosas que puedes hacer si la persona se niega:

Asegúrate de que la persona ha comprendido tu petición.

Si crees que has sido claro y la respuesta sigue siendo no, opta por no

insistir más y dejar a la persona tranquila.

Veamos algunos ejemplos:

SITUACIÓN # 1

Cuando llega la hora del recreo te das cuenta que has olvidado el dinero para tu merienda. Y vas a tener que pedir dinero a un amigo.

TOÑO: Oye, Luis sabes algo, hoy olvidé el dinero de la merienda ¿Podrías prestármelo y te lo devuelvo mañana?

TU: No, porque pienso ahorrar ese dinero que me sobra para el fin de semana.

TOÑO: Te lo devolveré mañana por la mañana, igual lo tendrás para el fin de semana.

TU: De acuerdo, acuérdate de traérmelo mañana temprano.

TOÑO: No te preocupes, mañana mismo te lo devuelvo. Gracias laope.

DISCUSIÓN

Esta es una petición asertiva porque:

Has pedido el favor en forma amable y no has puesto a tu amigo en un aprieto.

Probablemente conseguirás el dinero urgido para la merienda.

SITUACIÓN # 2

Todos tus amigos están jugando con su trompo y a ti te gustaría hacerlo pero no tienes.

TU: ¿Puedo jugar con tu trompo cuando termines?

REMO: Si, ya puedes cogerlo.

TU: Gracias.

DISCUSIÓN

Es una respuesta asertiva porque:

Has sido educado y amable, lo cual te ha ayudado a conseguir lo que has pedido.

OTRA RESPUESTA

TU: No tengo nada con que jugar.

REMO: Lo siento, no puedo ayudarte.

DISCUSIÓN

Respuesta pasiva porque:

No has expuesto en forma clara lo que quieres.

Posiblemente tengas que pedirlo otra vez.

OTRA RESPUESTA

TU: Oye, dame tu trompo.

REMO: No, porque no me da la gana, es mío.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es agresiva porque:

Eres grosero al hacer tu solicitud.

Probablemente has hecho que la persona se enfade.

OTRA RESPUESTA

TU: Puedo jugar con tu trompo cuando termines.

REMO: No, ya lo voy a guardar.

TU: Es que no tengo trompo y me gustaría jugar.

REMO: Lo siento pero tengo que guardarlo ya.

TU: Bueno, buscaré a otra persona que me lo preste.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has explicado debidamente los motivos por lo que querías que te prestarán el trompo.

Has aceptado la negativa y has decidido otra alternativa.

Es bastante probable que la otra persona te preste ese trompo en otra ocasión porque has sido asertivo y no agresivo.

GUIONES DE PRÁCTICA PARA ESTUDIANTES

SITUACIÓN # 1

Estas en la tienda con unos amigos y te gustaría comer algo, pero te das cuenta que no tienes suficiente dinero.

TU: ¿Me podrías hacer el favor de comprarme una galleta? Te devolveré el dinero mañana.

SUSANA: Claro, que sí.

TU: Muchas gracias, tengo mucha hambre.

SITUACIÓN # 2

Quieres pedirle a un compañero de clase que te ayude a hacer la tarea porque es muy difícil.

TU: ¿Me podrías ayudar a hacer la tarea después de clases?

OSCAR: Desde luego.

TU: Gracias eres muy amable.

SITUACIÓN # 3

Te das cuenta que tú amigo tiene un libro que estás buscando.

TU: Me gustaría que me prestaras tu libro por unos días ¿te importaría?

MARIO: En absoluto, pero trátalo con cuidado.

TU: Descuida, gracias.

SITUACIÓN # 4

Llamas al cine para pedir información sobre la programación de hoy.

TU: ¡Hola! ¿Me podría decir que película dan en la segunda tanda?

SEÑOR: Sí, es la Guerra de las Galaxias.

TU: Gracias, por cierto ¿Podría decirme a que hora termina?

SEÑOR: Alrededor de las cinco y media.

TU: De acuerdo, gracias.

DISCUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

SUGERENCIAS DE DEBERES PARA LA CASA

1. Anota algunas peticiones que te hayan negado últimamente ¿Cómo las podrías mejorar? e intenta cambiar aquellas que te han negado de tal forma que sean mejores. ¿Cómo te responderían estas personas ahora?
2. Escribe una lista de las cosas que pediste en forma adecuada y que te las dieron.
3. Escribe una lista de peticiones que te hayan hecho los demás. ¿Te lo pidieron correctamente? ¿Cómo pudieron haberlo hecho mejor?

MÓDULO # 7

PREGUNTAR POR QUÉ

Hoy vamos a discutir la importancia de preguntar por qué y vamos a aprender ejemplos de cómo hacerlo. Generalmente, la gente pregunta por qué al no estar seguro acerca de algo y cuando quiere más información. También preguntamos por qué cuando tenemos curiosidad por saber los motivos de la gente al preguntar o al hacer algo, o cuando no comprendemos esas razones o decisiones. Por ello, preguntar por qué es una valiosa habilidad que es importante aprender.

¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo donde preguntamos por qué?

¿Por qué preguntamos por qué?

Preguntar por qué lo hacemos con mucha frecuencia. En la escuela preguntamos a nuestros maestros y compañeros. En casa, interrogamos a nuestros padres, hermanos, etc. Sin embargo, existen formas correctas e incorrectas de cuestionar por qué, por ejemplo, tu mejor amigo te dice: QUE NO PUEDE HACER ALGO, tú podrías decir que rabia contigo, ¿Por qué no puedes hacerlo? Solo la respuesta le da a tu amigo la oportunidad de explicar las razones que pueda tener y es posible que después de esa explicación se puedan arreglar las cosas. Es importante que recuerdes el hecho de preguntar por qué, esto se puede hacer de maneras diversas, pero al tener mayor información puedes tomar mejores decisiones sobre qué decir o hacer y al mismo tiempo se hace indispensable evitar el enfado o el sarcasmo en la gente, porque consecuentemente su enojo cerrará la puerta a la información adecuada.

Vamos ahora a practicar el modo de preguntar por qué:

GUIONES DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Estás almorzando con tu hermano y llega tu mamá y les dice:

MADRE: No quiero que tu hermano y tú salgan esta tarde a jugar.

TU: ¿Puedo saber por qué? Quería salir a montar bicicleta un rato.

MADRE. Porque esta tarde vamos a ir todos al cine.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has expresado tu deseo de salir a jugar en forma apropiada sin hacer que tu madre se enfade.

Has expuesto tus motivos al preguntar por qué.

OTRA RESPUESTA

MADRE: Quiero que se queden en casa hoy.

TU: Bueno, que aburrimiento, ni modo.

MADRE: Estaba pensando que más tarde podríamos ir todos al cine.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es pasiva porque:

Has aceptado la petición de tu madre y nos has pedido la información que Querías saber.

No has explicado los motivos por los cuales necesitas la información.

OTRA RESPUESTA

MADRE: Quiero que tu hermano y tú hermano se queden en casa hoy.

TU: Ah no, yo sí voy a salir. ¿Qué problema hay si salimos a jugar?

MADRE: Muy bien, de acuerdo, tú lo has querido. Más tarde vamos a ir todos al cine, pero tú te puedes quedar en casa estudiando.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es agresiva porque:

Has sido irrespetuoso y le has llevado la contraria a tu madre.

No has pedido información adicional y no has expuesto los motivos por los cuales necesitas la información.

Has fallado al exponer tu punto de vista.

SITUACIÓN # 2

Estás en tu casa con Juan y un amigo y tú quieres montar bicicleta,

TU: Quiero montar bicicleta, pero creo que aquí hay una persona de más.

JUAN: Creo que no fue correcto hacer ese comentario delante de Ramón.

TU: ¿Por qué piensas eso?

DISCUSIÓN

Esta es una respuesta asertiva porque:

Has mostrado interés por lo que dice la otra persona.

Comprendes mejor cómo se siente la otra persona.

OTRA RESPUESTA

AMIGO: Creo que no deberías haberle dicho eso a Ramón.

TU: De verdad.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es pasiva porque:

No sabes por qué la otra persona piensa de esa forma, ya que no sé lo has preguntado.

Pueda que la otra persona piense que no te importa porque no le has preguntado

Por qué no has explicado como te sientes.

OTRA RESPUESTA:

AMIGO: Creo que no debieras haberle dicho eso a Ramón.

TU: Ahhh, sí??? y a ti que te importa.

DISCUSIÓN

Es una respuesta agresiva porque:

Eres grosero y poco considerado con los sentimientos de la otra persona.

Probablemente has hecho que se enfaden los dos.

No has aprendido nada de esta situación

GUIONES DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Un amigo quiere que le ayudes. Te gustaría saber qué es lo que quieres que hagas.

RICARDO: Qué te parece si después de clases vienes conmigo a casa.

TU: ¿Por qué quieres que te acompañe?

RICARDO: Porque quiero que me ayudes con la bicicleta a la cual quiero hacerle algunas cosas y para eso necesito tu ayuda.

SITUACIÓN # 2

Tu hermana está buscando alguien que le ayude en una tarea te pide ayuda, pero tu tienes otros quehaceres, y te gustaría saber si es alguna tarea importante.

ROSA: ¿Estas libre esta tarde? Creo que necesitare ayuda.

TU: ¿Por qué?

ROSA: Tengo un problema de matemática, el cual no entiendo y necesito que me lo expliques.

TU: Estare ocupado, pero sacare un tiempo para ayudarte.

ROSA: Gracias.

SITUACIÓN # 3

Has sido acusado de algo, pero no estás seguro de qué. Quieres más información al respecto.

FELIPE: Siempre nos metes en problemas.

TU: Por qué me estás acusando ¿Qué me quieres decir con eso?

SITUACIÓN # 4

Estás en un almacén y un dependiente (señor) se te acerca.

SEÑOR: Oye niño, no puedes estar en el almacén. Tendrás que irte.

TU: ¿Por qué? Solo quiero comprar algo.

SEÑOR: Tienes que estar acompañado de un adulto. Es nuestra norma.

DISCUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

SUGERENCIA DE DEBERES EN CASA:

La próxima vez que alguien te pida que hagas algo anota la forma como te lo pidió.

Imagina como mínimo tres formas distintas de preguntar por qué. Entonces, responde.

¿Cómo se sentiría la otra persona en cada una de las tres formas (asertiva, pasiva o agresiva)?

¿Qué tipo de información hubieras conseguido en cada una de las formas?

¿Cuál hubiera sido la mejor forma de preguntar por qué?

MÓDULO # 8

SOLICITAR CAMBIO DE CONDUCTA

Hoy vamos a hablar sobre la forma de pedir a alguien que deje de hacer algo o cambie lo que está haciendo. Algunas veces, la gente hace cosas que nos molestan o irritan, si bien puede desconocer que nos están molestando. Cuando esto sucede, la situación puede resultar muy incómoda. No es fácil decirle a la gente que su proceder nos está molestando especialmente si la persona involucrada es un adulto o un amigo.

El riesgo es que si no lo haces correctamente la persona involucrada se enfadara contigo y al mismo tiempo, si no le dices nada puedes acabar enfadándote. Por lo tanto, es importante decir algo, pero, en forma amable, respetuosa y considerada. Vamos a imaginar que estás estudiando con tu mejor amiga en la biblioteca para un examen

importante; pero tu amiga empieza a tararear una canción sin darse cuenta que eso te molesta, ¿Qué puedes hacer?

¿Qué podría ocurrir si decidieras no decir nada?

¿Qué sucedería si dijeras algo?

¿Cómo se lo dirías de manera de manera que tu amiga no se enfadara?

Cómo ven podemos reaccionar de diferentes formas, pero si quieres conservar esa amistad, probablemente debes decir algo como:

Oye, Karen, no puedo estudiar si estás tarareando esa canción ¿Te importaría no tararear? O hacerlo más bajo, gracias.

Al hablar a tu amigo sobre lo que está pasando estás pidiendo un cambio en esa conducta que te molesta, y a la vez lo estás haciendo de forma cortés y considerada.

Recuerda que a la otra persona le gusta que le pidas que cambie, pero en una forma adecuada y no que la humilles ni que se lo pidas en forma grosera.

SITUACIÓN # 1

Una persona que está sentada delante de ti en el cine está hablando tan alto que te cuesta oír la película.

TU: Perdona, pero no puedo oír la película. ¿Le importaría hablar más bajo?

OTRO: Ohh!! No me daba cuenta, lo siento.

TU: Gracias, muchas gracias.

DISCUSIÓN

Esta es una respuesta asertiva porque:

Le has dicho a la persona la conducta que querías que cambiara.

Sin humillarla has conseguido que la persona esté más callada.

Has sido amable, y a la vez has dicho a la persona educadamente lo que querías.

OTRA RESPUESTA

TU: (Hablando alto, pero sin dirigirse a la persona que está hablando) ¡Vaya la vida!, la gente no deja ni oír la película.

OTRO: (Pueda que no se de cuenta de que te refieres a él; no responde, sigue hablando).

DISCUSIÓN

Es una respuesta pasiva porque:

No te has dirigido directamente a la persona

La persona podría haberte entendido mal o no haber oído tu petición de cambio de conducta.

OTRA RESPUESTA

TU: Shhh...cierra la boca, no puedo escuchar la película.

OTRO: No tienes por qué decírmelo de esa forma, ahora voy a hablar más alto.

DISCUSIÓN

Es una respuesta agresiva porque:

Has expuesto tu opinión pero en forma grosera.

Puede que acabes teniendo una discusión e incluso una pelea.

GUIONES DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Tú estás estudiando para un examen y tu hermano está escuchando música en un volumen alto.

TU: Te importaría bajar un poco el volumen de la música. Estoy intentando estudiar y no lo puedo hacer con tanto ruido.

JOSE: Perdona, no sabía que estabas estudiando.

TU: Gracias.

SITUACIÓN # 2

Un compañero de tu clase se ha colado en la fila del comedor, y tú consideras que eso no es correcto.

TU: Ey Manuel no te cueles, no es justo para el resto que estamos formando fila.

MANUEL: Lo siento, no pensaba que te fuera a importar.

TU: Gracias, escucha, ¿Por qué mañana no hacemos fila juntos?

MANUEL: Ofi pues... claro que sí

SITUACIÓN # 3

Vas con tus amigos hacia la escuela y llevas muchos libros, cosa que hace que andes más despacio.

TU: Eyl Pelaos les importaría caminar más despacio, porque estos libros pesan mucho.

AMIGOS: Perdona, caminaremos más despacio.

TU: Gracias, muchachos.

SITUACIÓN # 4

Estás tratando de explicar algo a Luis, ¿Te podrías esperar hasta que termine y entonces escuchamos tu historia?

AMIGO: Solo quería hacer unos comentarios.

TU: Bueno, preferiría que esperes a que yo termine.

AMIGO: De acuerdo.

TU. ¡Gracias!

DISCUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

SUGERENCIAS DE DEBERES

Piensa en algunas situaciones donde alguien te ha dicho algo que te molesta, y contesta las siguientes preguntas:

- Puedes escribir tres formas distintas de expresar tus quejas
- ¿Cómo reaccionaría una persona a cada una de esas formas y por qué?
- ¿Cuál es la mejor forma, por qué?
- ¿Se te ocurre otra forma mejor de decirlo?.

MÓDULO # 9

DEFENDER NUESTROS DERECHOS

Hoy vamos a discutir por qué y cómo debes defender tus derechos. Entendemos por defender nuestros derechos comunicar a los demás cuando no nos tratan en forma justa

o nos hacen algo que no disgusta.

Qué pasaría si un día, en la escuela unos niños te quieren poner a prueba para ver cuántas amenazas tú puedes soportar. Imagínate, se acercan a ti durante el recreo y te dicen que no puedes utilizar un determinado sector del patio. ¿Qué harías? Tú sabes que tienes el derecho de usar todo el patio y que ellos no tienen ningún derecho para mandarte. Este es un ejemplo de cuando es importante defender tus propios derechos.

¿Por qué es importante, en esta situación defender tus propios derechos?

¿Qué sucedería si no lo hicieras?

¿Qué le dirías a esos niños en esa situación?

Quizás una de tus respuestas sería “Este patio nos pertenece a todos y tenemos que compartirlo, no puedes impedirlo y si intentas detenerme se lo diré al maestro”. Es posible que se burlen de ti, pero al menos le has comunicado que no te ibas a dejar avasallar.

Este es un caso extremo en el que se hace necesario defender tus derechos. Habrá ocasiones en las que los demás ni siquiera sabrán que lo que están haciendo va en contra de nuestros derechos. La simple situación de que nos den una gaseosa caliente en un restaurante es otro ejemplo. En este caso, estas pagando por una gaseosa buena, fría y es tu derecho que te den algo bueno por lo que estás pagando. Si no haces valer o defender tus derechos, no solo se aprovecharán de ti, sino que también lo harán con otras personas. Por lo tanto, es importante que hagas valer tus derechos adecuadamente.

DISCUSIÓN

¿Alguno de ustedes puede poner un ejemplo de alguna situación donde deberías

defender tus derechos?

¿Cuáles son tus derechos en este caso?

¿Qué pudiera suceder sino dijeras o hicieras algo?

¿Qué sería mejor decir en esta situación? ¿Por qué?

Existen muchas y diferentes situaciones en las que sería conveniente que defendieras tus derechos. Lo que vamos a hacer a continuación es revisar unos cuantos ejemplos y luego ustedes tendrán la oportunidad de practicarlos.

SITUACIÓN # 1

Tú estás jugando con un amigo un juego de mesa. Tu amigo te dice:

LUIS: No puedes hacer esto, no creo que puedas mover la ficha de esa manera.

TU: Sí que puedo. He leído las reglas detenidamente.

LUIS: Pero yo nunca he jugado así.

TU: Bueno, las reglas dicen que puedo mover de esta manera. Si quieres te las puedo traer y las miras tu mismo.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has hecho respetar tu opinión ofreciendo información.

Has hecho aceptar tu opinión sin que tu amigo se molestara.

Has sugerido la solución al problema, al ofrecer la comprobación de las reglas.

OTRA RESPUESTA

LUIS: Ey pelao no puedes hacer esto. No creo que puedas mover esa ficha de esa manera.

TU: ¿Estás seguro? ¡Caramba! Creía haber leído que se podía hacer.

LUIS: ¿Sí? Yo nunca he jugado de esta manera

TU: Bueno, podemos jugar a tu manera.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es pasiva porque:

Si bien crees que tienes razón, no te has mantenido firme.

Puede que te enfades contigo mismo por no haber defendido lo que crees.

OTRA RESPUESTA

LUIS: ¡No puedes hacer eso! No creo que puedas mover la ficha de esta manera.

TU: ¡Oh! Sí, ¿Qué apuestas? Pensaba que sabías jugar este juego.

LUIS: Sí, yo nunca he jugado así.

TU: ¡Mala Suerte! Estás jugando a mi manera, que es la correcta.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es agresiva porque:

Es posible que tengas razón, pero puedes estar molestando a tu amigo porque te muestras mandón con respecto a tu opinión.

Tu amigo no le quedará más ganas de jugar contigo otra vez.

GUIONES DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Estás en un almacén buscando un regalo para un amigo, uno de los dependientes se acerca a ti y te dice:

SEÑOR: Si no vas a comprar nada, tendrás que irte.

TU: Estoy buscando un regalo. Si encuentro algo que me guste lo compraré.

SEÑOR: Está bien. Pero recuerda que debes comprar algo.

SITUACIÓN # 2

Acabas de comprar un helado y te han dado mal el vuelto.

TU: Perdone creo que me ha dado mal el cambio.

DEPENDIENTE: ¿De verdad cuánto dinero me diste?

TU: Bueno, le he dado sesenta y cinco centavos, y usted me debe devolver quince.

DEPENDIENTE: Oh! Lo siento. Tienes razón, aquí lo tienes.

SITUACIÓN # 3

El maestro salió un momento de la clase y se ha formado un alboroto y cuando el maestro llega alguien te acusa injustamente.

TU: Maestro, yo no he hablado, habían varios niños hablando, pero no era uno de ellos.

MAESTRO: Esta bien, no quiero que esto vuelva a suceder otra vez.

SITUACIÓN # 4

Estás mirando una película que pasan por la televisión y tu padre entra y cambia el canal sin decirte nada.

TU: Papá estoy viendo la película muy interesante y me gustaría saber que pasa ¿Podrías volver a poner ese canal?

PADRE: Ahora van a dar las noticias y no quiero perderlas.

TU: Bueno, aunque sea solo por esta noche no puedes ver las noticias de la última hora.

PADRE: Me parece bien, pero solo por esta noche.

TU: Gracias, papá.

DISCUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

SUGERENCIAS DE DEBERES PARA LA CASA

Inventa Una situación en la que sea fácil y otra en la que sea difícil defender tus derechos ¿Cómo solucionarías estos problemas? ¿Por qué es buena esta solución?

Has una lista tan larga como puedas de las cosas buenas que puedan resultar por defender tus derechos. Utiliza tu propia experiencia.

MÓDULO # 10

EMPATÍA

Hoy vamos a hablar sobre la empatía, que significa ser capaz de sentir y comprender lo que otra persona siente. Por ejemplo, si un amigo está triste o llorando, tú te sientes triste también; si un compañero de clases se está riendo o está contento, tú compartes

también esa alegría. Si te ha pasado todo esto es una forma de sentir empatía. La empatía significa en realidad, comprender como se siente o como piensa una persona y darle a conocer que puedes compartir esos sentimientos con esa persona.

Para que llegues a empatizar debes aprender a conocer cómo se sienten los demás y esto requiere de tiempo y práctica.

¿Qué cosas hacen que la gente se sienta contenta, triste, sola, emocionada, atemorizada?

Existen muchas formas de descubrir cómo se sienten los demás; en primer lugar es importante escuchar lo que los otros nos transmiten al describirnos sus sentimientos. Probablemente, esta es la mejor manera de comprender cómo se sienten. El hecho de observar detenidamente como se sienten otras personas también ayuda.

Podemos descubrir la expresión facial de la gente, en sus gestos, la posición de sus manos, brazos, su cuerpo, en general, de todo modo de comportarse.

Ahora vamos a realizar un juego en el cual trataremos de adivinar la emoción que produce a cada grupo dramatizar con mímicas una de las siguientes emociones: alegría, tristeza, temor y furia. Para ello integramos grupos de dos y cada uno va a inventar la situación de la emoción que les toque y después van a describir cómo se sintieron.

Es importante utilizar la empatía correctamente. Por ejemplo, si un amigo te dice que está muy triste porque ha perdido su perro, pueda que se sienta mejor si le dices algo parecido a: “A mí también me duele que se haya perdido Bobby porque me gustaba mucho tu perro, es una noticia triste”. Al decir esto compartes con tu amigo su tristeza y le comunicas que te gustaría ofrecerle consuelo. En esta ocasión estás ofreciendo empatía. Sin embargo no solo se empatiza en situaciones tristes y desdichadas. También puedes compartir la alegría de alguien, por ejemplo te acabas de enterar que tu

hermana se acaba de ganar el primer premio de un concurso de dibujo por una pintura en la que trabajo mucho. Cuando te lo dice llena de alegría ¡Adivina, me he ganado el primer premio! Tú compartes la emoción con ella ¡Oh es fantástico, sabía que ganarías! En este caso tú te sientes tan emocionada con tu hermana y tú reacción hace que ella lo sepa, y es probable que la has ayudado a disfrutar con mayor regocijo este feliz acontecimiento.

¿Puede alguno de ustedes poner ejemplos de otras situaciones donde han sido empáticos o donde ustedes han compartido los sentimientos de otras personas ya sea sus papás, amigos, primos, hermanos, etc. En las que la empatía es importante?

¿En cada uno de estos casos qué comunica la empatía?

GUIÓN DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Tu hermano está muy triste porque su mejor amigo se ha ido a Chiriquí y tú sabes que se siente muy triste. Te acercas a él y le dices:

TU: Siento mucho que te sientas mal. A todos nos caía bien Roberto, ¡Qué pena! nos causa su partida.

HERMANO: Ya sabes que es mi mejor amigo.

TU: Si, ya lo sé, tal ves puedes llamarle o escribirle.

HERMANO: Sí, creo que sí.

TU: Espero que pronto te encuentres mejor. Quizá más tarde podamos hacer algo.

HERMANO: Gracias.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

Has ayudado a tu hermano a sentirse un poco mejor

Probablemente agradece tus sentimientos.

OTRA RESPUESTA

TU: He oído que Roberto se ha ido.

HERMANO: Ya sabes era mi mejor amigo.

TU: Sí.

DISCUSIÓN

Es una respuesta pasiva porque:

En realidad no has ayudado a que tu hermano se sienta diferente.

Probablemente piense que no te importa tus sentimientos.

OTRA RESPUESTA

TU: Vamos hombre ánimo no es el fin del mundo:

HERMANO: Ya sabes que era mi mejor amigo.

TU: Y qué tienes muchos amigos más.

HERMANO: No como Roberto.

TU: Y bueno....

DISCUSIÓN

Esta respuesta es agresiva porque:

No has resultados de gran ayuda.

Puede que hayas hecho que tu hermano se sienta peor o incluso furioso contigo.

GUIONES DE PRÁCTICA

SITUACIÓN # 1

Ves que un niño pequeño está llorando fuera de una tienda y quieres ayudarlo.

TU: Qué te pasa, por qué lloras?

NIÑO: No puedo encontrar a mi tío. Estoy de visita y me he perdido.

TU: Debes estar asustado, cuando uno se pierde se asusta. Te ayudaré a buscarlo.

NIÑO: Gracias.

SITUACIÓN # 2

Has observado que durante las últimas semanas uno de tus amigos no se comporta como él es en realidad. Estás un poco preocupado.

TU. Oye Luis ¿Qué te pasa últimamente te veo que estás preocupado, pensativo.

LUIS: No me encuentro bien, dice el médico que debo operarme.

TU: ¡Caramba! lo siento. Me imagino que estás un poco preocupado, ¿Sabes cuando te operan?

LUIS: No lo sé exactamente, pero me imagino que será pronto.

TU: ¿Puedo ayudarte de algún modo?

LUIS: Gracias, en realidad me has hecho sentirme mejor. No pensaba que alguien le importara.

SITUACIÓN # 3

A uno de tus compañeros se le ha perdido el libro de Ciencias y está muy preocupado porque su mamá quién no tiene más plata para volverlo a comprar, lo va a castigar.

TU: Oye Lupe ¿Te pasa algo? Te veo preocupada.

LUPE: Si se me ha perdido el libro de Ciencias y si no lo encuentro mi mamá me va a castigar, además, me quedaré sin libro porque ella no tiene más dinero para comprármelo otra vez.

TU: No te preocupes vamos a buscarlo bien en el salón, le preguntaremos al maestro y a todos los compañeros, tú veras que lo encontraremos.

LUPE: Gracias, amigo, tú sí eres un buen compañero.

TU: Bueno para eso somos los amigos.

SITUACIÓN # 4

Un niño de tu grupo viene contento porque lo han escogido como director del equipo de fútbol.

TU: Estás muy contento, se puedes saber por qué?

RENE: Me han escogido de director del equipo.

TU: ¡Fantástico!, debes estar muy contento.

RENE: Pues si, estoy deseando que llegue el día del estreno.

DISCUSIÓN Y RETROALIMENTACIÓN

SUGERENCIA DE DEBERES

Busca en el periódico una historia triste, una alegre y otra en la que alguien tenga una noticia emocionante. Imagínate que conoces a esa persona y explica una forma en la que tú puedes empatizar con esas persona. ¿Qué efecto crees le podría tener con la otra persona?

MÓDULO # 11

INVENTANDO SITUACIONES

Hoy vamos a repasar todas las habilidades sociales que hemos visto hasta el momento.

¿Alguien me puede decir que es una habilidad social?

¿Por qué son importantes las habilidades sociales? (Ventajas y Desventajas)

¿Qué habilidades sociales conocen ustedes?

¿Cómo les han ayudado las habilidades sociales? (Testimonios)

Ahora vamos a practicar algunas habilidades sociales, pero sin guiones.

Se van a dividir en grupos de dos y cada grupo inventará una situación y cómo la enfrentarían y finalmente explicará la interpretación de las respuestas de ustedes.

MÓDULO # 12**TOMA DE DECISIONES**

Hoy vamos a hablar sobre la importancia de la toma de decisiones. Alguno de ustedes me puede decir que entiende por tomar una decisión. (Lluvia de ideas), pues bien tomar una decisión es decidirse por algo o alguien cuando tenemos varias alternativas.

No siempre es fácil tomar una decisión, y estoy segura de que muchos de ustedes han tenido dudas al respecto o no han podido tomar una decisión; cuando esto ha sucedido, seguramente, ustedes se han sentido frustrados y enfadados con ustedes mismos porque no han podido ser capaces de decidirse. Esto le ha pasado a muchas personas.

A ustedes posiblemente que han tenido que decidir sobre qué ropa ponerse, que comer en un restaurante, qué película ver, o con quién jugar, pero este tipo de cosas posiblemente no es tan difícil de decidir, pero hay ocasiones que tomará decisiones más importantes; como por ejemplo: hacer algo incorrecto, o acompañar o no a un compañero cuando hace algo incorrecto, otros. Creo que todos están de acuerdo que cosas como éstas son más difíciles de decidir.

Preguntas para discusión: (formar grupos)

- Den tres ejemplos de situaciones donde deben tomar decisiones.
- Cómo harían para decidirse.
- Cómo se sintieron cuando intentaban tomar una decisión.

Presentación por grupo y discusión.

Existe un método básico que pueden utilizar para tomar decisiones:

- Conocer todas las opciones, es decir, debes de pensar en todas las formas importantes que puedes escoger.
- Pensar en las ventajas, desventajas y consecuencias de las posibles opciones.
- Tomar la mejor decisión.

Veamos esto en un ejemplo: Hay tres películas que ustedes quieren ver y solo pueden ver una de ellas. Por lo tanto, lo que deben hacer es: Pensar en las diferentes opciones ¿Puede alguno de ustedes decirme cuales serían? Lluvia de ideas. La primera opción sería ir a ver la película 1, la segunda opción, sería ver la película 2, la tercera opción sería ver la película 3 y la última sería no ir al cine.

Luego, el siguiente paso sería pensar en las ventajas y desventajas de cada opción, por ejemplo la película 1 parece buena, pero la mayoría no quiere ir a verla; la película 2 parece buena también, pero la entrada es más cara que las otras dos; la película tres a la mayoría les gusta y la dan en el cine que está cerca del barrio donde todos vivimos; por otro lado, nadie se quiere quedar en casa esta noche. De allí que la película 3 es la más conveniente para todos y ahora solo nos queda ir al cine y pasarla bien.

Es importante que recuerden que una parte importante de la toma de decisiones consiste en hacer lo que han decidido hacer. Ahora vamos a practicar algunas situaciones entre todos y después en grupos más pequeños.

SITUACIÓN # 1

Tu mejor amigo te ha pedido que lo acompañes a la tienda a tomar una soda y cuando están adentro, el te pide que abras la bolsa para meter unas galletas que ha tomado sin pagar. En realidad tú no quieres pero tampoco, quieres que a tu amigo lo vayan a descubrir.

1. Tus opciones son:

- a) Abrir la bolsa para que tu amigo meta las galletas.
- b) Decirle que devuelva las galletas porque eso no está bien.
- c) No decirle nada a tu amigo e irte derecho para tu casa.
- d) Pagarle las galletas a tu amigo para que no se sienta mal.

¿Cuál de estas opciones escogerían ustedes y Por qué?

2. Las consecuencias buenas y malas serían: (¿Qué ganas y qué pierdes?)

- a) Posiblemente el dueño u otra persona se de cuenta y te denuncien, por lo tanto vas a recibir castigo de tu escuela y de tus padres y además, tus amigos y compañeros de escuela te van a señalar.
- b) Si te vas y no tratas de convencer a tu amigo, no lo estás ayudando porque posiblemente se robe las galletas y después tu te vas a sentir mal por no ayudarlo.
- c) Si le pagas las galletas le estás facilitando para su próxima vez cometa la misma acción.
- d) Si logras que devuelva las galletas lo ayudas a que reconozca el error que está cometiendo y te sentirás muy bien por haber ayudado a tu amigo.

3. Tu elección es:

Convencerlo para que devuelva las galletas. Así al final los dos se van a sentir contentos, porque evitaron un problema y tu amigo te lo va a agradecer.

4. Tu acción es no abrir tu bolsa y convencer a tu amigo a que devuelva las galletas a su lugar.

GUIONES DE PRÁCTICA

Inicialmente se le presentan algunos guiones de práctica, para la elaboración de sus propios guiones basándose en los ejemplos. Es importante ser cuidadoso para que los estudiantes sigan los pasos dados: identificar las opciones, decidir lo bueno y lo malo de cada una, escoger una opción y actuar.

Esta práctica se realiza en dos sesiones de trabajo.

SUGERENCIA DE DEBERES

Intenta recordar una ocasión en la que tomaste una decisión mala o incorrecta, si pudieras corregirla, qué decisión tomarías hoy. Utiliza el procedimiento que se te dio.

Observa a la gente que está a tu alrededor cuando se encuentran en situaciones difíciles y tienen que tomar una decisión. alguna de estas personas toman decisiones impulsivas o sea sin pensarlas, otras tienen que pensarlas una y otra vez para tomar una decisión, otras las posponen innecesariamente. ¿Cómo piensan ustedes que estas personas pueden tomar una decisión rápida e inteligente?.

MÓDULO # 13

INTERACCIONES DE GRUPO

Hoy vamos a hablar acerca de las interacciones de grupo. Por interacciones de grupo entendemos las situaciones en que tres o más personas hablan o hacen cosas juntas. Bueno, esto es una interacción de grupo y por ello es importante que aprendas la forma

de hablar y comportarte cuando formas parte de un grupo, puesto que frecuentemente formas parte de una colectividad y si no tienes estas habilidades posiblemente te sentirás mal o tendrás problemas con tus compañeros.

PREGUNTAS PARA LLUVIA DE IDEAS

¿Qué habilidades se les ocurre a ustedes para interactuar inteligentemente con un grupo?

¿Qué ganamos si actuamos en forma asertiva o adecuada?

¿Qué perdemos si actuamos incorrectamente?

Básicamente son tres los aspectos principales que debemos tener en cuenta para las interacciones con grupos: en primer lugar debes escuchar lo que cuentan los demás, esto te ayudará a que te enteres de lo que sucede y además, harás que ellos sepan que te interesa lo que cuentan. En segundo lugar, debes ser asertivo y hablar en un tono que todos te escuchen, pero sin exagerar o sea gritar. Por otro lado, debes de tener el cuidado de no hablar demasiado, es decir, no permitir que los otros hablen, porque si esto sucede las otras personas pierden el interés por lo que cuentas. En tercer lugar, cuando hables en un grupo promueves la participación a todos los miembros del grupo como sea posible porque si terminas hablando o prestándole atención a una sola persona se pierde el interés en el resto del grupo.

DISCUSIÓN

Cuando hablas con un grupo de gente ¿por qué es importante escuchar atentamente a cada uno?, ¿hablar en un tono que todos escuchen?, ¿intentar incluir a todos los

miembros del grupo.?

¿Cuáles son las ventajas de tener habilidades cuando se interactúa con el grupo? y

¿Cuáles son las desventajas.?

GUIÓN PARA EL EDUCADOR

Para ayudarlos a comprender mejor lo que estamos hablando les voy a presentar algunos ejemplos de una interacción de grupo. Después practicarán algunas interacciones de grupo entre ustedes.

SITUACIÓN # 1

Unos amigos y tú están haciendo planes para un paseo al Parque Omar, el sábado.

AMIGO A: ¡Ey!, la pasaremos bien rareza porque el parque también tiene una piscina.

TU: ¿Sí? Eso está sólido, ¡ojalá! no llueva.

AMIGO B: Sí, eso podría estropear todo.

AMIGO C: Quizás debemos de escoger un área cubierta para dejar las cosas.

TU: Es una buena idea así lo podemos pasar sólido aunque llueva.

AMIGO B: ¿Por qué no nos vemos mañana para terminar de hacer los planes?

TODOS: Claro que sí.

DISCUSIÓN

Esta respuesta es asertiva porque:

- Han aportado información útil.

- Todos han hecho buena sugerencia
- Todos participaron y ayudaron a mantener la información

SITUACIÓN # 2

AMIGO A: Ey la pasaremos bien rareza porque el parque tiene una piscina.

TU: ¿De verdad? A mí no me gusta la piscina porque una vez casi que me ahogo.

Y además ¿Qué pasaría si llueve? ¿Por qué no mejor salimos al patio a jugar pelota?

AMIGO B: Espero que no llueva porque entonces ... adiós diversión.

TU: Quizás podríamos ir al cine en lugar de excursión.

AMIGO C: No mejor vamos a la excursión, si llueve podemos conseguir una caseta cubierta.

TU: Supongo que nadie quiere jugar pelota.

AMIGO B: Además esas áreas cubiertas son gratis.

TU: Oye (nombre) te acuerdas la última vez que fuimos al parque y ...

DISCUSIÓN

Tus respuestas son inapropiadas porque:

Tus comentarios se desvían del tema de conversación.

Impones tus ideas y tus planes al grupo.

Actúas como si no te importara las ideas de los demás.

GUIONES DE PRÁCTICA

Temas que se sugieren para discusión e interacción de grupo. En sesiones siguientes los estudiantes estructurarán sus propios guiones siempre siguiendo las reglas de interacción.

- 1.- Escuchar *atentamente* a todos los participantes**
- 2.- Hablar en tono adecuado para que todos escuchen lo que dices**
- 3.- Intentar incluir a todos los miembros del grupo en la conversación**

SITUACIÓN # 1

En tu salón están discutiendo el regalo que le van a hacer al maestro para el día de su cumpleaños. Sugieren diferentes tipos de regalos.

SITUACIÓN # 2

Tu grupo de amigos está discutiendo sobre que van a jugar cuando salgan de la escuela: Sugieran sobre diferentes tipos de juegos.

SITUACIÓN # 3

Tu grupo de trabajo tiene que presentar una investigación sobre la contaminación ambiental el próximo jueves. Sugieran la forma como van a realizar la investigación.

SITUACIÓN # 4

El maestro ha preguntado a la clase a dónde les gustaría ir de excursión. El ha sugerido el Museo del Canal de Panamá, una fábrica de alimentos, o el Canal de Panamá. Entre todo el grupo decidan por una respuesta.

Presentación por grupo, discusión y retroalimentación.

SUGERENCIA DE DEBERES

Escribe las distintas maneras de comportir cuando estás en interacciones de grupo en comparación cuando estás hablando con una sola persona y por qué son importantes estas diferencias.

MÓDULO # 14**RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

Hoy vamos a hablar acerca de la resolución de conflictos, es decir, o sea la manera como la gente soluciona los problemas que tiene con otras personas. Estos problemas o conflictos pueden ser sobre cualquier cosa, los cuales pueden llevar al desacuerdo, malentendido, o diferencia de opiniones y creencias. Por ejemplo, si un amigo está en desacuerdo con alguna regla de juego que estás jugando, esto es un conflicto; si llegas muy tarde a tu casa esto podría ocasionar un conflicto con tus padres si uno de tu grupo quiere hacer lo que tú no quieres, también, podría producir un conflicto.

Por lo general, cuando estas situaciones ocurren posiblemente terminarás discutiendo, gritando o peleando por el desacuerdo o mal entendido; y así es como terminas perdiendo amigos, ganando enemigos o buscándole problemas a tus padres y a otros adultos. Por esta razón es importante que aprendas a resolver problemas antes de que se vuelvan graves.

DISCUSIÓN

¿Puede alguno de ustedes poner ejemplos de diferentes conflictos que hayan tenido con sus amigos, familia o con compañeros de clases? ¿Qué sucede cuando estos conflictos no los pueden resolver? ¿Cómo se sienten? ¿Qué sucede si llegan a resolver este conflicto antes de que llegue a ser grave? ¿Se pueden llegar a resolver conflictos aunque no sean graves? ¿Por qué? Lluvia de ideas.

Aprender a solucionar conflictos no siempre es tan fácil, por ello es esencial que intentes estar tranquilo siempre, esto quizás es lo más difícil porque es fácil enojarse con otra persona y estar sereno, pero si esto ocurre podrás discutir hábilmente y podrás solucionar tus diferencias. Por lo tanto, cuando te des cuenta que tienes algún problema con otra persona debes tomarte algún tiempo para reflexionar antes de decir o hacer algo.

Cuando ya estés preparado para solucionar el conflicto hay varios pasos que te ayudarán a solucionarlo mejor:

1.- Hablar con las personas implicadas y saber lo que tienen que decir acerca de cómo se sienten.

- 2.- Definir el problema para evitar desviarse del asunto. Si no haces esto no sabrás en qué consiste y no podrás resolver el conflicto en forma aceptable.
- 3.- Buscar todas las alternativas posibles para la solución del problema. En este paso todos deben opinar sobre sus alternativas y aunque no parezcan las más adecuadas se deben respetar.
- 4.- Analizar las ventajas y desventajas de cada una de las alternativas.
- 5.- Escoger entre todo el grupo la alternativa considerada como la de mejores ventajas.
- 6.- Hacer un plan de los que se ha acordado donde incluya: Quién/ Quiénes, Cuándo, Dónde, Cómo.
- 7.- Hacer un seguimiento de lo acordado.

Esto les ayudará a comprobar si la solución funciona de la forma que se ha planeado y evitará discusiones o problemas similares en el futuro.

DISCUSIÓN

¿Puede alguno de ustedes poner un ejemplo de un conflicto que haya tenido recientemente?

¿Cómo solucionarían ustedes este conflicto?

¿Cuál es el problema en este caso?

¿Qué alternativas de solución sugieren ustedes?

¿Por qué es importante hablar para solucionar los conflictos?

¿Qué podemos ganar cuando solucionamos conflictos en forma adecuada?

¿Qué podemos perder cuando tratamos de solucionar los conflictos en forma inadecuada?

Ahora que tienen más idea de lo que es la resolución de problemas les voy a poner algunos ejemplos de cómo hacerlo y más adelante ustedes tendrán la oportunidad de hacerlo dentro de su grupo.

SITUACIÓN

Pedro y Jorge son hermanos y todos los días pelean porque ambos quieren diferentes programas televisivos, a la misma hora, pero en la casa hay un solo televisor y la mamá les ha dicho que si siguen peleando les va a prohibir ver la televisión. ¿Qué pueden hacer?

PEDRO: Creo que debemos hablar para dejar de pelear.

JORGE: Tienes razón creo que nosotros dos podemos solucionar este problema.

PEDRO: Veamos, el motivo de nuestras peleas es porque siempre queremos ver la tele a la misma hora, pero en canales diferentes.

JORGE: Tienes razón, entonces ¿Qué hacemos?

PEDRO: Vamos a ver, yo propongo que primero tú veas la tele una hora, y luego yo la veo otra hora.

Jorge: Espera, lo que sucede es que hay programas que a mí me interesan y a ti no, hagamos una lista de los programas de nuestras preferencias respectivamente.

PEDRO: De acuerdo pero ¿Qué va a pasar con los programas que chocan a la misma hora?

JORGE: Bueno yo propongo que como esos programas los dan una vez a la semana nos podemos turnar, una semana lo ves tú y la otra me toca a mí.

PEDRO: Buena idea, pero para evitar peleas vamos a escribir el acuerdo que diga quién, cuándo qué, a qué hora y mi mamá podrá vigilar para ver quien rompa el acuerdo.

JORGE: Bien, vamos a hablar con mi mamá.

DISCUSIÓN

Esta es una resolución de conflicto hábil porque mostraron respeto por la otra persona, buscaron los medios para solucionar el problema, probablemente se acabarán las peleas con el hermano y la madre estará orgullosa de que sus hijos son capaces de solucionar problemas sin pelear.

GUIONES DE PRÁCTICA

En esta sección se les proporcionan a los estudiantes algunos guiones, también se les piden que elaboren sus propios guiones, asegurándose la incorporación de los principales pasos discutidos y que se demarcan a continuación:

- 1.- Detenerse a pensar antes de decir o hacer algo.
- 2.- Hablar con las personas afectadas y definir el problema.
- 3.- Buscar todas las alternativas posibles.
- 4.- Analizar las ventajas y desventajas de cada alternativa.
- 5.- Establecer un plan.
- 6.- Hacer lo que se ha acordado.
- 7.- Evaluar lo acordado periódicamente.

SUGERENCIA DE DEBERES

Piensa sobre un conflicto que tú o algún amigo o familiar haya tenido y el cual no se solucionó. ¿Qué se hizo mal? ¿Qué deberían haber hecho para que las cosas hubiesen resultado mejor? ¿Cómo unas buenas habilidades de resolución de conflictos podrían haber cambiado lo que sucedió?

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, R., Juan. 1994. *La Reunión Familiar. Una propuesta Exitosa*. Ediciones San Pablo, La Florida, Santiago de Chile.
- ALZATE, R. 1998. *Violencia en la escuela. Organización y gestión Educativa*. Primera edición, Editorial Escuela Española, Madrid, 234 págs.
- AVILA, D. CANTORAL, N., y otros, 1998. *Revista PICES de Psicología Escolar* Volumen 1, N° 1, Panamá, Rep. de Panamá.
- AZERRAD, Jacob. 1997. *Todos podemos tener hijos felices. Cómo cultivar la Inteligencia emocional en los Niños*. Primera edición. Editorial Norma, S. A. Colombia, 302 págs.
- BANDURA, Albert, 1973. *Agresión. A Social Learning Analysis*. Fifth Ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice – Hall.
- BANDURA, A. y RIBES I., 1975. *Modificación de Conducta. Análisis de la Agresión y de la Delincuencia*. Primera Edición, Editorial Trillas, México. 347 págs.
- BERKOWITZ, L., 1996. *Agresión, Causas, Consecuencias y Control*. Primera Edición. Editorial D. D. B., Bilbao, España. España. 250 págs.
- BOWLBY, John, 1986. *Vínculos Afectivos. Formación, Desarrollo y Pérdida*. Editorial Morata, S. A. Madrid. 196 págs.
- BUENDÍA, J., 1996. *Psicopatología en los Niños y Adolescentes*. Editorial Pirámides, Madrid. 196 págs.
- CALDWELL, B. Y RICCIUTI, H., 1981. *Child Development Research*, Vol. 3 University of Chicago, Press, Chicago.
- CEREZO, RAMÍREZ, F., 1992. *La Dinámica Bully – Víctima entre escolares Diversos Enfoques Metodológicos*. Revista de Psicopatología. Universitas Tarraconensis.
- CEREZO, R., F., y ESTEBAN, M., 1994. *El Cuestionario Bull. “Un Procedimiento para la medida de la agresividad entre los Escolares”*. Actas del IV Congreso Internacional de Evaluación Psicológica. Volumen XIV. Editorial Pirámides, Madrid, 194 págs.

- CEREZO, RAMÍREZ, F., 1998. *Conductas Agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de Intervención*. Segunda Edición, Editorial Pirámides, Madrid, 194 págs.
- CLARIZIO, H. y MCCOY, G., 1981. *Trastornos de la Conducta en el Niño*. Editorial el Manual Moderno, S. A. de C. V. México. 697 págs.
- CONESA, Miguel, 1998. *El Yo Limitado*. Editorial Descleé, De Brouwer, S. A. Primera Edición, Editorial Bilbao, 284 págs.
- COLES, Robert, 1997. *La Inteligencia Moral. Cómo Criar Niños con Valores Morales*, Editorial Norma, S. A., Bogota, Colombia. 282 págs.
- CORNEJO, Loreta, 1996. *Manual de Terapia Gestáltica*, Editorial Descleé de Bouwer, S. A., Tercera Edición, Bilbao. 225 págs.
- CRUICSHANK, William, 1971. *Psicología de los Niños y Jóvenes Marginales* Ed. El Prentice - Hall Internacional, Londres.
- DÁVALOS, V. Luis, 1999. *El Niño Difícil*. Revista Pastoral N° 30 <http://www.Geocities.com/Athens/Partenon/8852/Alumnos/NINODIELHTM>
- DÁVALOS, V. Luis, 1999. Revista la Escuela en Acción. N° 31. Pastoral Educativa. <http://www.Geocities.com/Athens/Partenon/8852/Alumnos/NINODIELHTM>
- DOT, O., 1986. *La Agresividad y la Violencia en el Niño y en el Adolescente*. Primera Edición, Grijalbo. España. 238 págs.
- EDWARDS, J., 1990. *Social Influence Proceses and Prevention*. Plenum, Publishing Corporation.
- EGELMO, B., 1993. *A History of abuse is a risk factor abusing the next Generation*. Curent center Versus Family Violence. Newbury PARK, C.A. 126 págs.
- EISNER, Eliot, W. 1987. *Procesos Cognitivos y Curriculum*. Editorial Martínez Roca, S. A., Barcelona.
- FELDMAN, Robert, 1996. *Psicología con Aplicationes para Iberoamérica* McGraw-Hill/Interamericana de México, S. A., DE C. V. Segunda Edición. México. 576 págs.
- FRANCO, Boli, 1994. *Auto estima para padres*. Primera Edición, Editorial San Pablo, Madrid. 237 págs.

- GUIMARA, Deborah, 1996. *Development of an instrument to anger. Expression in a Middle School Student*. Website www.bcpl.md.us
- GOLEMAN, Daniel, 1996. *Inteligencia Emocional*. Cuarta Edición, Editorial Javier Vergara, Madrid. 460 págs.
- GOLDSTEIN, A. y KELLER, H., 1991. *El comportamiento Agresivo. Evaluación e Intervención*, Bilbao DDB, España. 275 págs.
- GOLDSTEIN, A. HARROOTUNIAN y CLOSE, 1994. *Student Aggression, Prevention, Management and Replacement Training*. The Guilford Press: New York. 280 págs.
- HERNANDEZ, SAMPIERI, FERNANDEZ y otros, 1991. *Método de la Investigación*. Segunda Edición, McGraw Hill. Interamericana Editor, S. A. de C. V.
- IWES, B. 1978. *Agresión in the School. Bullies and Whipping Boys*, ED: Hemisphere, Washington. 165 págs.
- Journal of Aplied Behavior. *Analysis*. Tood, R. Risley, University of Kansas Volume 7, 1974.
- KENDALL, Philip, C., 1993. *Cognitive – Behavioral Therapy for Impulsive Children*. Second Edition, The Guilford Press. New York. 239 págs.
- LEARY, O. S. G., 1976. *Modificación de Conducta en la Escuela*. Editorial Morata, Madrid. 148 págs.
- Manual Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-IV, 1999, Criterios Diagnósticos, Ed. Masson, S. A. Barcelona, España.
- Menores Infractores en Cifras. UNICEF. La Prensa, Plana 4, del 27 de Febrero del 2,000
- MACKAL, K. P., 1983. *Teorías Psicológicas de la Agresión*. Primera Edición, Ed. Pirámide. Madrid. 305 págs.
- MATEW, G., 1983. *Adolescentes en la Sociedad*. Editorial Atenas. Primera Edición, ED. Madrid, España.
- MICHELSON, R., SUGAI, D. y WOOD, R., 1983. *Las Habilidades Sociales En la Infancia. Tratamiento*. ED. Martínez Roca: Barcelona, España. 350 págs.
- MORALEDA, M., 1978. *Socialización del Aula*. Editorial Pirámide Psicológica. Primera Edición. Madrid.

NONKA, Lynne, 1997. *The Dynamics on anger in children*. Nebsite: Members. Aol.com.

ORTEGA, F. 1994. *Violencia Interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria. Un estudio entre el maltrato y la intimidad Entre Compañeros*. Revista de Educación. España.

O. M. S. 1992. *Clasificación Internacional de los Trastornos Mentales*. CIE-10

PALACIOS, M. y JIMÉNEZ, M., 1995. "*Maltrato Infantil: Conceptos, Tipos y Etiología*" *Infancia y Aprendizaje*. Editorial Pirámides, España. 267 págs.

PELLIGRIN, D. S., 1985. *An evaluation of interpersonal cognitive problem Solving with children*, *Journal of child Psychology Psychiatry*, 26, 17, 41.

Real Academia Española. 1976. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España.

REINEHART y WINSTON, 1982. *Anatomía de la destructividad humana*. Editorial El Siglo XXI. Madrid, España.

RODRÍGUEZ, ESTRADA, M., 1989. *Capacitación Integral. Manejo de Conflictos*. Editorial el Manual Moderno, S. A., México D. F.

SHAPIRO, L. LENTZ y SOFMAN, 1985. *Validity of rating scales in assesing Aggressive behaivor in classroom Settings*. *Journal of School Psychology* 23: 69-80.

SHAPIRO, L. E., 1997. *La inteligencia Emocional de los Niños. Una guía para Maestros*. Javier Vergara Editor S. A. Buenos Aires, Argentina. 305 págs

SATTLER, Jerome, M., 1996. *Evaluación Infantil*. Editorial El Manual Moderno, S. A. de C. V. Tercera Edición, México. 1379 págs.

SALESMAN, ELIÉCER, P. 1998. *Diecisiete maneras de Amar, y catorce Defectos que acaban con la personalidad*. Editorial Centro Don Bosco, Santa Fé, Bogota.

SIMMONS, S. S., PERRY, Paul. 1998. *La Educación Emocional. Una Propuesta para Orientar las Emociones Personales*. Primera Edición. Editorial Javier Vergara, Buenos Aires, Argentina. Págs. 300.

- SOLANILLA, M. Olda, 1982. *Entrenamiento a madres de niños autistas en Técnicas de Modificación de Conducta*. Tesis de grado, Universidad de Panamá.
- STRAUS, M. A. 1979. *Measuring intrafamily conflict and violence*. The Conflict Tactics Scales. *Journal of Marriage and Family*. 41: 75-88
- SERRANO, P. Isabel, 1998. *Agresividad Infantil*. Tercera Edición, Editorial Pirámide, S. A. Madrid. 220 págs,
- SULZER, Azaroff, B., MAYER, R., 1990. *Procedimientos del análisis Conductual Aplicado con niños y jóvenes*. Editorial Trillas, México, Segunda Edición. 704 págs.
- VAYER, Pierre, 1972. *El diálogo Corporal. Educación Psicomotriz*. Primera Edición, Editorial Científico Médica. Barcelona. 211 pags.
- VIGOSTSKI, L. S., 1997. *Revista Psicológica*. N° 36. Editorial Leticia América. México, D. F.